

OS DESDOBRAMENTOS DO PARFOR NA VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS EM EXERCÍCIO: ITINERÁRIOS DE LUTAS E APRENDIZADOS FORMATIVOS

Lilian Moreira Cruz¹
Alexandre José dos Santos²

RESUMO

O Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (PARFOR) se constituiu como uma política de formação importante para a vida profissional de muitos/as professores/as em exercício da rede pública de ensino de todo o Brasil. Particularmente, nossa pesquisa teve como foco de análise um curso de Pedagogia/PARFOR, do interior baiano, objetivando analisar os desdobramentos desta formação para professores/as em exercício (vida pessoal, profissional e acadêmica). Especificamente, conhecer o Projeto Curricular do curso, identificar os itinerários de lutas e aprendizados no percurso da formação. Adotamos uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Contamos com 29 participantes (20 graduandos/as, 4 gestores/as e 5 docentes). Como instrumentos para produção dos dados, realizamos análise documental do projeto curricular do curso, utilizamos um questionário construído no *Google Forms* para os/as graduandos/as e entrevista semiestruturadas para todos/as envolvidos/as na pesquisa. Analisamos os dados a partir da técnica de análise do discurso bakhtiniana. Os resultados revelam algumas fragilidades no projeto do curso: - não trata das competências e habilidades; - não registra o local onde ocorreram os estágios supervisionados e o produto final resultante; - não informa se houve divulgação e impressão dos trabalhos de conclusão de curso etc. Ademais, os dados dos questionários e das entrevistas evidenciam que, embora a formação tenha ocorrido em meio a precariedade para docentes e graduandos/as; (falta de transportes e hospedagem, escassez de livros e aparelhos eletrônicos, evasão, conciliar trabalho e estudos semanalmente, falta de tempo para cuidar de si etc.); houve quebra de paradigmas, aprendizados diversificados, atendimento das demandas socioculturais, conhecimento das múltiplas realidades das docências, ligação dos/as graduandos/as com o campo de trabalho, com a ancestralidade local (indígena/negra), valorização da cultura local etc. Tudo isso revela que a formação contribuiu para mudanças substanciais, de modo que proporcionou uma formação mais libertária, crítica, democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Aprendizagens, Desafios, Formação Inicial, PARFOR.

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente é um campo investigativo que possibilita ao/a pesquisador/a reflexões necessárias para compreender a formação como elemento importante que compõe o

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – BA, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: lmacruz@uesc.br

² Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-BA. Professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: alexandresantos32@hotmail.com

Desenvolvimento Profissional Docente – DPD. Desse modo, a formação deve ser vista como campo para o desenvolvimento de habilidades e não como lugar de atualização científica, didática e psicopedagógica; mas como contributo para descortinar as teorias e ressignificar as práticas pedagógicas, noutras palavras, uma formação necessita ter foco nas funções da profissão docente. De forma contextualizada, isso implica habilidades para solucionar situações problemáticas e tomar decisões cotidianas em prol de uma educação libertária (FREIRE, 2019). Nesse ínterim, para Imbernón (2011), a formação deve ocorrer em consonância com a profissão docente.

Para tanto, o cenário educacional brasileiro ainda requer políticas públicas voltadas para formação de docentes em serviço, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (PARFOR) que se constituiu como uma política de formação importante para a vida profissional de muitos/as professores/as, em exercício, da rede pública de ensino de todo o Brasil, ao passo que oportunizou a diversos professores/as a sair da condição de leigos/as para licenciados/as.

Posto isso, a nossa pesquisa teve como foco de análise um curso de Pedagogia/PARFOR, do interior baiano, objetivando analisar os desdobramentos desta formação para professores/as em exercício (vida pessoal, profissional e acadêmica). Especificamente, conhecer o Projeto Curricular do curso, identificar os itinerários de lutas e aprendizados no percurso da formação.

Estudar a formação inicial de professores/as exige leituras e reflexões para compreender a essencialidade desse processo e desprender das lentes tradicionais, isto é, das ideias pré-concebidas. Não é uma tarefa fácil, mas é relevante para se permitir adentrar no universo dos/as docentes colaboradores/as desta pesquisa e conhecer suas trajetórias formativas.

METODOLOGIA

Neste artigo, adotamos uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2006, p. 28) “a pesquisa qualitativa recobre, hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” e exige do/a pesquisador/a ética, escolhas claras e bem definidas que orientem a ação, as práticas investigativas, os procedimentos e instrumentos para produção de dados (CHIZZOTTI, 2006).

O campo escolhido para realização da pesquisa foi um município do interior baiano, localizado às margens do Rio São Francisco, que fica a 720 quilômetros de Salvador - capital

da Bahia. De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2022 a sua população era de 40.586 habitantes.

Contamos com 29 participantes (20 graduandos/as em Pedagogia/PARFOR, 4 gestores/as e 5 docentes do curso de Pedagogia). Como instrumentos para produção dos dados, realizamos análise documental do projeto curricular do curso, utilizamos um questionário construído no *Google Forms* para os/as graduandos/as e entrevista semiestruturadas realizadas no *Google Meet*, para todos/as envolvidos/as na pesquisa.

Os encontros ocorreram durante o dia 9 de abril de 2023 com a parte gestora, corpo docente e discentes, em horários distintos. A primeira reunião esteve presente a gestão (coordenação e direção) e a secretaria de curso, um total de quatro participantes. Os presentes relataram os desafios e possibilidades na implantação do curso, as aprendizagens, os saberes e conhecimentos construídos. Na segunda reunião foi o momento de diálogo com os/as cinco docentes que trabalharam no curso. Na oportunidade, relataram como realizaram as atividades no âmbito das suas respectivas disciplinas, suas impressões acerca do aproveitamento da turma e infraestrutura do Polo que ocorreram as aulas. Na última reunião foi o momento de ouvir os discentes egressos do curso. Contamos com a participação de 20 egressos. Na oportunidade, compartilharam conosco as contribuições do curso para sua vida pessoal e profissional.

É fundamental relatar que as questões que nortearam essas entrevistas e reuniões foram elaboradas a partir da leitura do Projeto do Curso e dos questionários disponibilizados no *Google Forms*, no período de 05 a 13 de abril de 2023.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise do discurso bakhtiniana.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao nos debruçar na História da Educação do Brasil, encontramos um contexto de educação tardia. Cenário que foi se modificando com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, período que intensifica a preocupação em torno do processo de escolarização de crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas e idosas. É nesse contexto que surge a necessidade de formação de professores/as para atender as demandas que vão surgindo com a expansão da educação básica pública.

Como afirma Gatti (2014, p. 35), “isso coloca um peso considerável na responsabilidade das instituições formadoras de professores – universidades, faculdades ou institutos”, o que implica um trabalho coletivo entre os órgãos governamentais e as instituições de formação docente. Sem dúvidas, o cenário ainda requer a oferta de políticas públicas

educacionais voltadas para a formação docente, o que tem se configurado como um grande desafio, visto que no Brasil ainda há professores/as não licenciados/as atuando na profissão docente (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Entretanto, existe um déficit histórico no país de Políticas de Estado para suprir essas lacunas.

A busca por melhorias na educação e aprimoramento das práticas docentes, profissionalização e valorização da carreira docente trouxe o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Tal programa, surge como uma política elaborada a partir do Plano de Metas e Compromisso, todos pela Educação, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse prisma, o PARFOR pode ser considerado uma política de estado de grande abrangência.

Segundo a CAPES (2019), o PARFOR “[...] visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula”. A princípio, essa iniciativa possibilitou uma colaboração entre governos federais, estaduais, municipais e instituições do ensino superior.

Marcelo Garcia (1999) defende que é preciso conhecer a qualidade dos programas que fomentam a formação docente, e conseqüentemente, avaliá-lo para melhorá-lo, não só a nível de objetivos, mas a nível de custo e benefício. Também sugere colocar o/a professor/a como responsável pelo seu processo de formação. O autor afirma que o envolvimento do/a professor/a nas decisões curriculares de sua formação colabora para o seu desenvolvimento profissional, pois implica na busca de atividades que favoreçam a própria formação.

Ao fazer essa avaliação, compreendemos que o PARFOR não deu conta de suprir as demandas formativas iniciais e continuadas dos/as professores/as da educação básica em exercício, posto que o Brasil vem de longos processos históricos de grandes lacunas na educação. Assim sendo, a formação precisa ser pauta primária nas políticas públicas para prover os déficits ainda existentes na educação pública brasileira.

Tudo isso traz implicações para a profissão docente, ao passo que a sua valorização perpassa um conjunto de elementos tais como: formação docente, condição de trabalho, plano de carreira, salário, políticas públicas etc. (CRUZ, 2022). Como afirma Imbernón (2009; 2011), os/as professores/as, de modo geral, estão imersos em obstáculos em sua profissão; como a falta de debate sobre a formação inicial, falta de acompanhamento das instituições de formação docente, falta descentralizar as atividades programadas da formação. Além disso, o autor ressalta o predomínio do improvisado nas formações, a definição ambígua de objetivos e princípios, escassez de recursos financeiros, horário inadequado que sobrecarrega a tarefa

docente, falta de formadores, formação em contexto individualista e formação vista como incentivo salarial ou promoção. Quando isso acontece, segundo o referido autor, a formação deixa de ser um incentivo ao desenvolvimento na profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organizamos quatro blocos de discussões para melhor visualização dos resultados da pesquisa. Sendo: a) Análise documental. b) Entrevista com a gestão. c) Entrevista com os/as docentes. d) Entrevista com os/a egressos do curso de Pedagogia.

a) Análise documental:

A escrita do Projeto Curricular do curso apresenta algumas fragilidades:

- Um foco exclusivo nas competências e deixam de lado as habilidades;
- Não informa como ocorreu a orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, se houve divulgação e impressão (armazenamento) destes;

- No documento não fica claro o local onde ocorreram os estágios, se houve um produto final resultante, como por exemplo, a produção de um relatório de estágio. Outro ponto importante a ser relatado é que dentre as modalidades de Estágio - Educação Infantil, Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Espaços não Escolares, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar - o documento revela que limitou a obrigatoriedade em 3 opções, o que certamente reduziu as oportunidades de formação.

O Projeto Curricular de um Curso é um documento político, eivado de relações de poder e saber (CRUZ, 2014). Assim sendo, precisa ofertar uma formação docente que fortaleça a profissão docente em cenário de déficits na educação brasileira. Desse modo, não podemos limitar a formação a mera consolidação de habilidades e competências técnicas, de modo que “fragmentar, limitar e reduzir são aspectos de uma formação já superada, da qual não almejamos retorno” (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021, p. 25). Partindo desse viés, as Instituições de Ensino Superior – IES precisam fortalecer o diálogo com seus/as docentes e a sociedade interessada, para reverter esse lugar de formação sedimentada em “moldes” capitalista, a qual favorece uma educação bancária/conteudista/antidemocrática.

Embora, haja algumas fragilidades no documento, podemos observar que o Projeto Curricular do curso tem como base a formação teórica e prática que se articulavam ao longo da formação com múltiplas diversidades de conhecimentos, permitindo que o/a Pedagogo/a

formado/a atue na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na gestão, nos espaços não escolares, na assessoria e consultoria, na construção e difusão do conhecimento científico e tecnológico entre outros.

b) Entrevista com a gestão do curso

A entrevista com a coordenação do curso revela que houve um trabalho coletivo, unindo Universidade e Secretaria Municipal de Educação em prol da implementação da licenciatura em Pedagogia. Apontaram a existência de uma relação fluida que favoreceu a execução das atividades desenvolvidas.

Nesse viés, foram apontados alguns desafios e aprendizagens no período da gestão.

Quadro 01 – Desafios

Distância entre o polo que ocorreram as aulas e a sede da Universidade.
Dificuldades no transporte e hospedagem dos/as professores/as.
A evasão dos/as estudantes por conta do deslocamento e tempo para estudo.
Dificuldade de deslocamento geográfico por parte de professores/as e alunos/as.
Dificuldades de recursos financeiros para estadia de professores/as e cursistas conciliarem a atuação profissional com a formação PARFOR.
Falta de alguns equipamentos de apoio, tanto para o Professor/a quanto para o/a aluno/o.
Distância entre o polo que ocorreram as aulas e a sede da Universidade.
Dificuldades no transporte e hospedagem dos/as professores/as.

Fonte: Entrevista semiestruturada

Quadro 02 – Aprendizagens

Atender as demandas socioculturais.
Conhecimento das múltiplas realidades.
Percepção da ligação dos/as alunos/as com o campo, com a ancestralidade local (indígena e negra).
A importância de valorizar a cultura local.
Fortalecimento da relação afetiva com a comunidade local.

A relevância do curso para o Município que sediou a formação.

Fonte: Entrevista semiestruturada

Esta realidade contribuiu para mudanças de pensamento, atitude e comportamento, no sentido de proporcionar uma formação mais libertária tanto para docentes quanto para discentes. Esta afirmativa está sedimentada nos apontamentos abaixo que apresentam as potencialidades do curso.

1) O curso ofereceu atividades que contribuiriam para diminuir as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as e atender a carga horária de AACC, como projeto de extensão, oficinas, seminários etc.

2) Os/as participantes apontaram que os livros apresentados no acervo da biblioteca contemplaram as necessidades dos/as alunos/as para realização de leituras e pesquisas necessárias exigidas pelo o curso.

3) Acerca do planejamento das aulas, questionamos como este era efetivado. A informação foi que havia planejamento coletivo entre a coordenação e os/as docentes. Os/as professores/as também planejavam individualmente as disciplinas no início de cada semestre.

4) Os Estágios Supervisionados ocorreram em locais diversificados, o que possibilitou o conhecimento de outras realidades e experiências profícuas de aprendizagens.

Indiscutivelmente, para lograr êxito na oferta de uma formação docente, todos/as envolvidos necessitam do apoio da gestão, dos colegas de trabalho, tal como da comunidade em geral para facilitar as relações estabelecidas, a construção do conhecimento, a liderança e o clima organizacional (MARCELO GARCIA, 2019). Percebemos que a gestão do curso do PARFOR teve seu foco de trabalho nas problemáticas que os/as graduandos/as apresentaram cotidianamente, o que foi de suma importância para o sucesso da formação ofertada.

c) Entrevista com os/as docentes do curso

As entrevistas com os/as docentes revelaram que a formação foi significativa para os/as docentes e discentes, ao passo que contribuiriam para importantes aprendizagens. O quadro a seguir demonstra um processo de formação mútua.

Quadro 03 – Movimento formativo

- Criar uma rede de apoio mútuo entre os envolvidos com a formação (coordenação, docentes, discentes, secretário de educação e de curso etc.). Assim sendo, construíram laços de afeto.
- Ministras aulas na formação de Pedagogia/PARFOR impulsionou a busca por formação continuada a nível de doutorado.
- Compreender a diferença entre ser professor/a efetivo e contratado. O primeiro tem mais autonomia em suas ações.
- Aproveitar a trajetória profissional dos/as professores e professoras/estudantes para planejar as aulas, valorizando as habilidades.
- Por intermédio dos Estágios, buscaram fazer parcerias com as escolas de Educação Básica, de modo a estar presentes dentro das escolas e trazer estas para dentro da Universidade.
- Perceberam o impacto do Curso de Pedagogia para a rede pública educacional do município pesquisado, o que foi significativo para mudar os rumos da educação da localidade.

Fonte: Entrevista semiestruturada

Quanto à formação dos/as profissionais observamos que, de modo geral, houve a preocupação de indicar docentes com a formação e titulação adequada para atender às reais necessidades do curso. Além disso, o Projeto do curso atendeu as necessidades formativas dos/as graduandos/as, do ponto de vista teórico, metodológico, todo organizado. Nas entrevistas foi possível notar que houve planejamento e compromisso com a formação dos/as licenciandos/as.

Mizukami (1996) aponta que o ensino reflexivo traz aprendizado para o/a professor/a a partir de suas vivências em aula, uma vez que o/a docente tem a oportunidade no ato de ensinar de colocar em “xeque” suas crenças, seus valores e suposições sobre a educação e suas dimensões. “Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal” (MIZUKAMI, 1996, p. 61). Entretanto, a autora nos chama a atenção para pensar o contexto em que o/a docente está inserido/a, quais as prioridades, práticas e valores desse local de trabalho, pois estas podem interferir nas práticas de ensino e nas reflexões docentes. De fato, a relação entre professor(a)/formador(a), graduandos/as e contextos é oportuna para reflexões e são potencializadoras de aprendizagem pela experiência para ambas as partes.

d) Questionário e entrevista com os/as egressos do curso

Os questionários e as entrevistas mostraram que o sonho dos/as colaboradores/as era ingressar em uma universidade pública, torna-se professor/a licenciado/a. Junto com o título vieram mais responsabilidades na profissão, alguns/algumas assumiram cargo na gestão (direção e coordenação de escola).

Sobre a relação professor/a-aluno/a-coordenador/a, durante a entrevista, foi relatado que houve uma harmonia e dedicação de toda a equipe para que juntos/as pudessem sanar possíveis dificuldades encontradas.

Em se tratando dos desafios, uma grande limitação enfrentada pela turma era passar o dia inteiro em aula e comprometer os finais de semana. Em decorrência disso, inviabilizou algumas vezes os momentos em família. Ademais, tiveram dificuldades no transporte, visto que muitos/as residiam em localidades distantes do polo de estudo.

Os/as egressos avaliaram que o trabalho dos/as professores/as foi excelente no que se refere à inserção social e trabalho pedagógico. Para atender a estes aspectos foram realizadas várias oficinas nas escolas públicas da rede municipal, cujo resultado foi muito importante para aquisição de novos conhecimentos e saberes, bem como a realização da integração teoria-prática.

Houve dificuldade para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso, posto que os/as orientadores/as residiam distantes. Nesse sentido, as orientações ocorreram principalmente de maneira virtual, apesar de não prejudicar a qualidade do trabalho, pois alguns orientadores/as respondiam imediatamente quando eram solicitados. Alguns discentes demonstravam dificuldade para utilizar as ferramentas tecnológicas e para sanar essa limitação encontraram como alternativa a reunião em grupos. Neste caso, o intuito era a troca de saberes onde quem tivesse mais conhecimento auxiliava os/as colegas.

Os/as participantes apresentaram como principais dificuldades vivenciadas no curso: - a quebra de novos paradigmas em relação às tecnologias; - o enfrentamento do novo, - conciliar a carga horária de trabalho com os estudos, - a idade avançada e muito tempo sem estudo. Segundo os/as entrevistados/as, as dificuldades tecnológicas foram superadas com o apoio dos/as colegas de maneira presencial, com o esforço próprio e com a colaboração dos familiares.

Os dados revelam que o curso possibilitou criar condições para os/as licenciandos/as se perceberem como sujeitos críticos e ativos na busca para provimento de suas necessidades profissionais, formativas e acadêmicas. Isso posto, percebemos a demanda de investimentos significativos na formação docente de professores/as que lecionavam sem licenciatura para que estas condições mudassem a realidade, transformassem vidas e trouxessem novas perspectivas de atuação docente. Houve ganhos substanciais na vida pessoal, profissional e acadêmica dos

participantes egressos do curso de Pedagogia. Notamos impacto na autoestima, na autonomia, na relação com o conhecimentos e saberes. Tudo isso, desdobrou-se na busca por melhores condições de trabalho, por formação continuada e por melhorias também no campo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise documental, nos questionários e nos encontros *on-line* pudemos identificar que existe consonância entre o Projeto Curricular do Curso e às exigências legais para formação em Pedagogia. Ficou evidente que a formação ofertada não favoreceu apenas o/a licenciando/a, mas também toda a comunidade escolar que ele/ela está inserido/a no exercício da profissão docente, pois mesmo diante de desafios houve quebra de paradigmas, apropriação tecnológica, autonomia nas tomadas de decisão, busca por formação continuada, mudanças atitudinais e comportamentais. Acreditamos que para a construção das capacidades profissionais no âmbito pedagógico, científico e cultural, se fez necessário oferecer ao/a docente em formação uma reflexão sobre o significado e contribuições do seu trabalho, provocando uma análise de seus objetivos profissionais, seus valores educativos, suas crenças que regem as práticas pedagógicas e suas necessidades de aprendizagem.

Os dados mostram que a formação em serviço possibilitou aos/as licenciandos/as avaliar o trabalho que desenvolve e intervir de maneira positiva para melhoria da qualidade da educação que ele/ela é responsável e, conseqüentemente, colaborar no próprio desenvolvimento profissional docente.

A formação ofertada se constituiu como um lugar de trocas não só de conhecimentos, mas também de experiências da docência, de modo a estimular o reconhecimento do/a licenciando/a como um/a agente de transformação social. De tal forma, tem direito a um espaço digno para o exercício de sua profissão, como também de análise do que aprendeu e ainda precisa aprender no seu campo profissional.

Diante dessa realidade, a formação foi um caminho favorável ao desenvolvimento profissional dos/as participantes. Sendo assim, a formação permitiu ao/a professor/a em exercício avaliar a sua atividade profissional, bem como examinar as suas necessidades epistemológicas e práticas para além dos seus valores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 1996.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Dez. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRUZ, L. M. **Discurso cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de pedagogia da UESB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2014.

CRUZ, L. M. **Desenvolvimento profissional, formação *sensu stricto* e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica: uma abordagem freireana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. C. S. N. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores: desafios e configurações para as licenciaturas. **ScieloPreprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2228/3704>. Acesso: 01 de julho de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas **Revista USP**. n. 100, p. 33-46, São Paulo, 2014.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília, Unesco, 2011

IMBERNÓN, F. Nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**. 12, n.19, 2011, p.75 – 86.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. (org.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 116-132.