

Comunicação Oral

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICA E PRÁTICA

Renata Portela RINALDI (UNESP/FCT/Presidente Prudente)

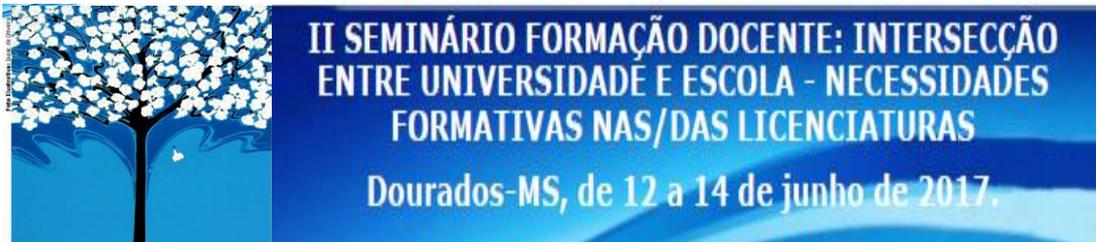
RESUMO: O presente texto deriva das reflexões que emergiram de uma pesquisa mais ampla intitulada “Formação de professores e estágio curricular supervisionado: oportunidade de diálogo e parceria entre a universidade e a escola pública”, desenvolvida pela pesquisadora, no interior do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (GP-FPPEES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente (UNESP/FCT). Intenciona desenvolver uma reflexão acerca do papel da escola e do profissional da educação como agente transformador, bem como analisar a importância dos processos de desenvolvimento profissional como potencializadores de uma educação de qualidade. Por meio da análise da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015 buscar-se-á tencionar a necessária articulação entre ensino superior e educação básica, numa tentativa de não dissociar da formação teórica os elementos da prática. Caberá, ainda, pensar sobre a formação de professores, como campo de estudos e área de investigação importante para o desenvolvimento da profissionalização e da profissionalidade docente, e os vários entendimentos que são construídos no que tange a esse processo a fim de que se possam descortinar alternativas cada vez mais coerentes para que as demandas da escola pública atualmente sejam atendidas essencialmente em seu caráter qualitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação docente. Parceria universidade-escola.

Introdução

A carreira docente envolve aprendizagem e desempenho de dois papéis: o de *ensinar* e o de *ser professor* (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). *Ensinar* relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno, entre outros aspectos. *Ser professor* abrange





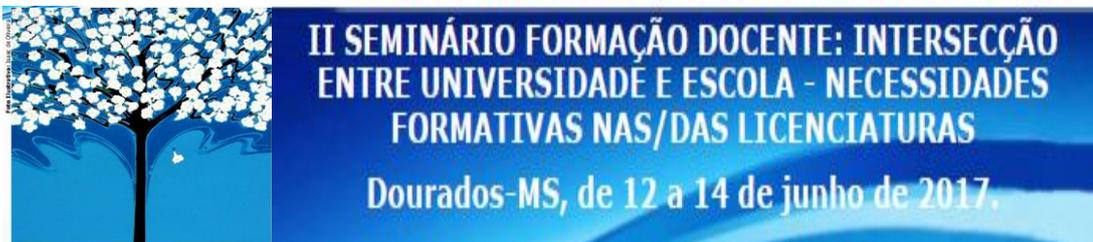
as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional. Assim, na classe o professor explora o complexo trabalho da instituição educacional, além do ensino.

Ao conceber aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que a competência profissional para a docência não deriva apenas da realização de cursos de formação inicial, consideramos que o professor, nas diferentes fases da sua carreira, apresenta características e problemáticas próprias. Assim, futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes devem apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas.

Para Ethell e McMeniman (2000), os professores, durante o processo de aprender a ensinar, participam de dois contextos distintos de ensino e de aprendizagem. De um lado, têm-se as classes dos cursos de formação inicial que envolvem os futuros professores no estudo das teorias e fundamentos educacionais, planejamento e desenvolvimento curricular, psicologia da aprendizagem, metodologias de ensino e manejo de sala de aula entre outras áreas de conhecimento. De outro lado, durante as experiências práticas vivenciadas no período de estágio, os futuros professores observam e desenvolvem vários enfoques de ensino, executam habilidades e aplicam técnicas.

A despeito do compromisso das instituições formadoras em oferecer programas voltados para o exercício da prática docente, pesquisas¹ têm revelado que os futuros professores geralmente engajam-se em aprendizagens práticas pautando-se nos comportamentos observáveis de professores. Tipicamente as experiências de ensino resultam em que os futuros professores intuam sobre os princípios pedagógicos relacionados às práticas pedagógicas efetivas. Apenas algumas ligações tênues

¹ Ver Rinaldi, Monteiro, Reali e Oliveira (2013), Gomes (2011), Queensland (2009), Koehler e Mishra (2008) e outros.

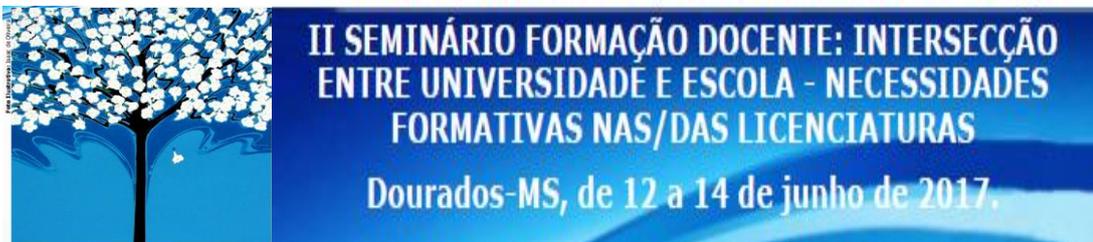


parecem existir entre o conhecimento teórico e procedimental sobre o ensino no caso de professores iniciantes.

As vivências prévias, em conjunto com a preparação formal nos cursos de formação inicial e as primeiras experiências em salas de aula como professor, caracterizam os conhecimentos construídos nestas trajetórias e oferecem aos iniciantes os elementos de sua prática pedagógica – no sentido de guiá-la, e compõem suas teorias pessoais, nem sempre explicitadas sobre o ensinar e ser professor. Os pensamentos e ideias sobre educação, escolas, salas de aula, ensino, aprendizagem e famílias de alunos derivados de experiências passadas parecem influenciar fortemente as bases das práticas docentes. Parecem ainda servir como um “filtro” para novas informações de modo que crenças culturalmente sustentadas são frequentemente reforçadas em lugar de confrontadas (GAN, 2014; CASPERSEN; RAAEN, 2014).

Aparentemente, ao se tornarem mais experientes os professores deixam de construir novas relações entre as aprendizagens e compreensões relacionadas às disciplinas realizadas no período formativo inicial. Ao contrário, parecem perceber que muito dos trabalhos formais realizados durante o período de formação inicial são irrelevantes quando vistos sob a perspectiva da prática da sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009; BALL; COHEN, 1999).

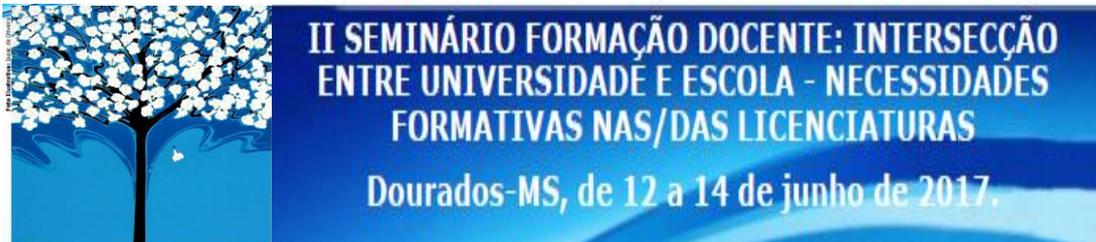
Possivelmente sejam esses os motivos para que muitos professores atestem que suas experiências relacionadas ao aprender a ensinar por meio de cursos de formação inicial constituíram-se em intervenções que o efeito é questionável. Comparações realizadas por professores submetidos a diferentes tipos ou quantidades de informação relacionadas à formação docente apontam apenas diferenças sutis entre os grupos. De acordo com Kennedy (1999) esses resultados sugerem que os professores aprendem o que é significativo a partir das experiências vivenciadas nos cursos de formação inicial e de suas próprias experiências com o ensino.



Para essa mesma autora existe um elemento invisível na aprendizagem do aprender a ensinar que é pouco mencionado e foi indicado inicialmente por Dewey. O conhecimento de que os professores passam por um longo processo de aprendizagem por meio da observação, pois desde a infância acompanham professores ensinando. Para Knowles, Cole e Presswood (1994), o professor, ao ingressar em uma sala de aula como profissional, possui muitos anos de experiência nas situações escolares. Aprendeu muito sobre o ensino e a aprendizagem e tem algumas ideias do que significa ser um professor.

Contudo, para a maior parte desses profissionais a experiência ocorreu do "outro lado" da mesa do professor, aonde permaneceu horas, dias e anos engajado numa aprendizagem por observação. A resistência de muitos professores quanto à alteração de práticas tradicionais é provavelmente derivada do fato de os professores tenderem a ensinar de modo similar ao modo pelo qual aprenderam (observando seus professores ou mesmo, em alguns casos, familiares que atuam na docência). Suas experiências na escola de educação básica ou mesmo na universidade oferecem as ideias sobre o que constitui o conteúdo a ser ensinado, como os alunos devem se comportar, como os professores devem agir em sala de aula e assim por diante. Quando começam a ensinar adotam os padrões vivenciados enquanto eram alunos.

Um dos importantes papéis da formação inicial seria tentar alterar esses quadros de referência prévios. Considerando-se a dimensão temporal, a formação inicial está idealmente situada tendo em vista a possibilidade de forjar esse tipo de mudança no pensamento de futuros professores. Em geral, localiza-se entre as experiências passadas de alunos em salas de aula e as experiências futuras destes mesmos alunos como professores. De suas experiências prévias os professores em formação desenvolvem ideias orientadoras de suas práticas futuras. Se estas ideias não são alteradas durante o período de formação inicial, as experiências subsequentes como professor, possivelmente as reforcem, consolidando ainda as



compreensões prévias sobre processo de ensino-aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem (KENNEDY, 1999).

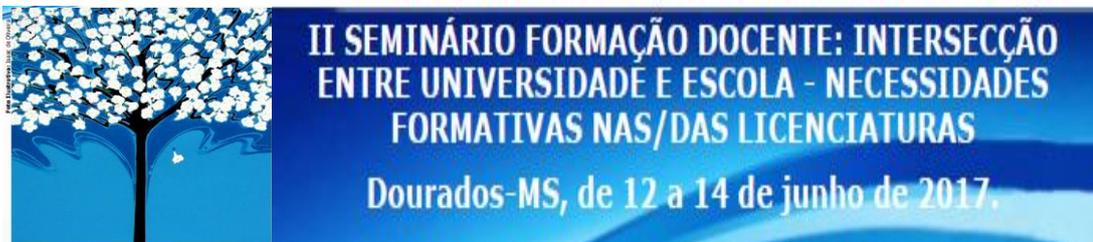
Estudos têm apontado para a insatisfação com a qualidade da formação inicial dos professores e questionam a capacidade das universidades de dar respostas às necessidades atuais da profissão. Segundo, Vaillant e Marcelo (2012) tais críticas fundamentalmente referem-se à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre teoria e prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas. Contudo, cabe esclarecer que a formação inicial não é substituível e ocupa um papel importante na preparação do futuro profissional.

Faz-se urgente que a universidade e a escola estabeleçam diálogos para que a formação inicial de professores esteja ancorada na parceria entre as duas instituições formativas e prime pelo fortalecimento da aprendizagem da prática profissional, não como mera transmissão, mas como ação comprometida com o processo profissional e a qualidade da educação básica. Algumas experiências estão sendo empreendidas no Brasil (RINALDI, 2014; RINALDI; GARCIA; SILVA, 2013; RINALDI; CARDOSO, 2012; GOMES, 2011) e há mais tempo no exterior (ZEICHNER, 2010; BENCZE; HODSON, 1998).

Nessa perspectiva, o presente texto apresenta uma reflexão acerca da formação docente, especialmente à luz da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015 e buscar-se-á tencionar a necessária articulação entre ensino superior e educação básica, numa tentativa de não dissociar da formação teórica os elementos da prática.

A qualidade da educação e a valorização do magistério: aspectos legais

As exigências legais concernentes a uma educação de qualidade traduzem os anseios sociais e a crença de que é pelo 'chão da escola' que uma nação se constitui promissora. É constitucional uma educação que vise ao desenvolvimento pleno da



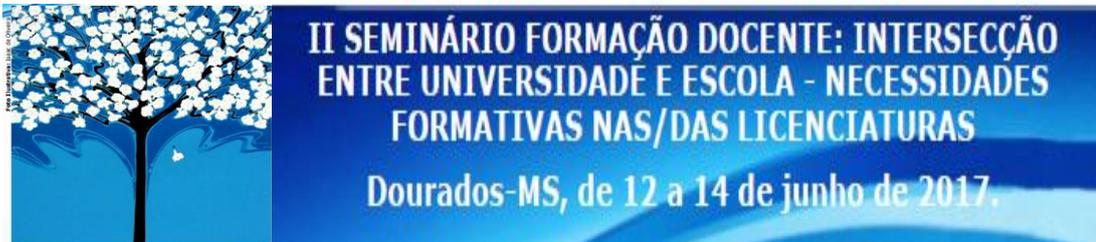
pessoa, de modo a prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho, constituindo-se direito, mas também dever. Para tanto, o trabalho formativo constitucionalmente definido estabelece, dentre outros, como princípio a “[...] valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [...]” (BRASIL, 1988, p.121). Esse mesmo princípio também figura na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Igualmente, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), tem como diretriz a valorização dos profissionais da educação. O estabelecido em âmbito nacional não difere textualmente do apresentado em determinações estaduais e municipais, cabendo a reflexão do que se entende por “valorização do magistério” e de como as políticas públicas têm sido pensadas e executadas para a sua concretização.

A valorização do magistério vincula-se a três componentes que lhe são essenciais: a formação docente (inicial e continuada), as condições de trabalho e as questões concernentes à remuneração. Isso corresponde a entender que uma política pública que, de fato, assuma a educação como bem fundamental à formação do ser humano deve prever ações que atendam a essas três vertentes.

Neste texto, será apresentado um recorte da temática, através da visitação bibliográfica de como a formação docente, em especial a continuada e em serviço, tem se constituído elementos de políticas públicas voltadas à valorização do magistério.

A formação continuada: medida paliativa ou mudança necessária?

A profissão docente tem passado, ao longo da história da educação, particularmente no cenário nacional, por um processo de reconfiguração. Há progressos, como é o caso da garantia do acesso, mas ainda existem desafios, principalmente no que concerne à garantia da qualidade da educação. Isso tem



elevado a formação de professores à preocupação e a tem feito figurar nas agendas governamentais para que se definam políticas de formação. As mudanças no contexto social fizeram nascer exigências no âmbito escolar:

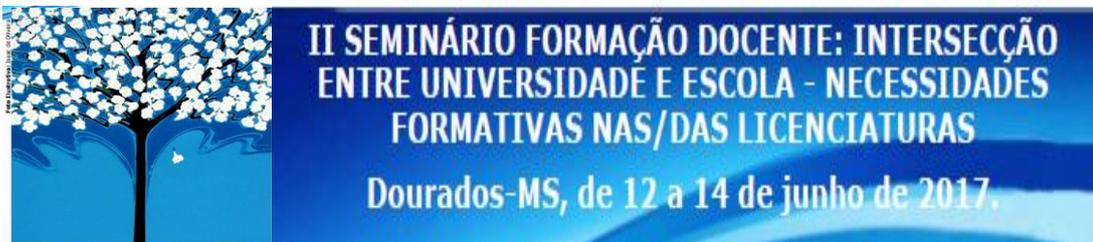
A realidade, os ideais, o professor e também os alunos são outros. Vivem todos nas mesmas condições contemporâneas profundamente transformadas. Pisam o mesmo chão movediço do momento histórico, sentem-se inseguros [...]. Não são nem melhores nem piores que no passado; talvez mais atribulados, mais inseguros, com menos esperanças. São diferentes. [...] Não sabemos, eles e nós, o que é importante, o que ainda tem sentido. O único caminho é conversar, buscar, juntos (GOERGEN, 2000, p. 2-3).

Demandas diferenciadas trouxeram a necessidade de reorganização de cursos de Licenciatura e de concepções acerca da formação continuada. A publicação da Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, reforça a necessidade de articulação entre o ensino superior e a educação básica e define novos encaminhamentos a esse processo, articulando teoria e prática, conforme já previsto pela própria LDB.

Também as discussões acerca da profissão docente têm levado a construir um perfil do profissional que hoje se exige reflexivo e que, para tanto, precisa ser pensado/considerado em todas as instâncias formativas. Sobre isso, Lima e Gomes (2012, p. 186-187) discorrem:

As propostas de professor reflexivo tem sido a tônica dos cursos de formação de professores(as) nos últimos tempos. Essa ideia, que tem recebido a simpatia e ampla adesão dos(as) educadores(as), parte de Donald Schön (...). De acordo com estudos realizados por Alarcão (1996), o interesse suscitado pela ideia do(a) professor(a) reflexivo(a) vem da atualidade dos temas que ela contempla, quais sejam: a necessidade da eficiência, a aproximação entre a teoria e a prática e a proposta de formar para a reflexão. A alternativa que propõe a epistemologia da prática, ou seja, um conhecimento produzido na ação e sobre a ação de ensinar (ação/reflexão/ação refletida), faz a contraposição ao racionalismo técnico e revela receber em sua base filosófica a influência de John Dewey por sua perspectiva de resolução de problemas. *Tais perguntas merecem*





ressignificação quando trazidas para o nosso contexto, permitindo o mergulho em conceitos, valores e crenças que trazemos submersos em nossas práticas. É preciso termos clareza a respeito de que reflexão estamos falando e a quem ela interessa. É preciso considerar ainda as condições objetivas de vida e de trabalho docente e até que ponto o(a) professor(a) pode ser reflexivo(a) nessas condições. Pensamos que a reflexão necessária para os(as) pedagogos(as) e demais educadores nesse momento histórico é aquela que tem como ponto de partida e de chegada um projeto de emancipação humana, não perdendo de vista os(as) professores(as) como uma categoria profissional. Entendida dessa maneira, a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução pessoal.

Segundo Nogueira (2003, p. 22),

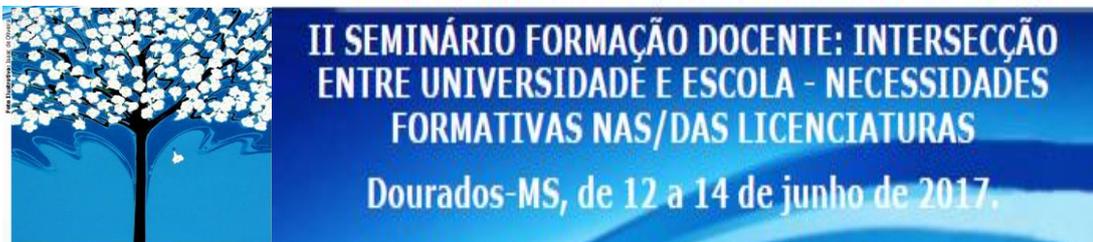
As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Corsetti (2004, p. 6) afirma que “[...] a formação dos profissionais da educação necessita ser, no mínimo, de nível superior, multidisciplinar e de caráter investigativo, para que possa enfrentar as novas demandas da vida social e produtiva de qualidade”. As exigências são muitas, mas as garantias dessa formação ainda não são facilmente realizáveis. Até mesmo no campo da formação docente mostra-se importante superar modelos centrados na transmissão, que colocam os professores em posturas passivas e ignoram a contribuição que apresentam nesses processos. Desde a formação inicial se percebem lacunas, que também possuem fundo histórico.

Scheibe e Bazzo (2013, p. 23, apud VOLSI, 2016, p. 1509) consideram as descontinuidades das reformas educativas e tratam dos fatores políticos culturais que influenciam esse processo,

Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o *pathos* institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de





posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p.23).

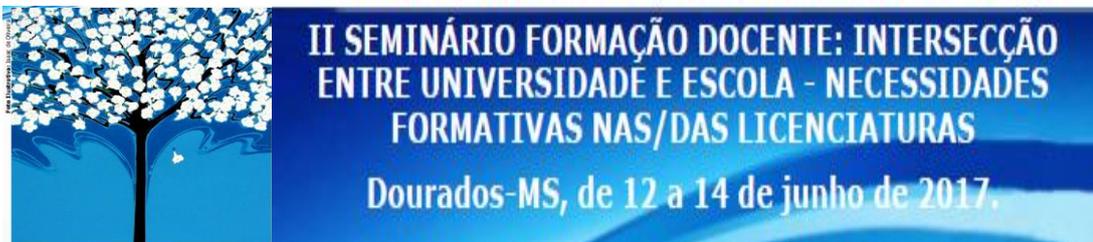
Trabalhar a formação docente nessa vertente da articulação e “boa dosagem” entre os aspectos teóricos e práticos tem exigido, quer no âmbito da formação inicial, quer no da formação continuada, que sejam pensados programas que atendam essas exigências. Exemplos não são poucos; PIBID, PARFOR, Pró-Letramento, PNAIC, propostos pelo MEC na esfera nacional, evidenciam que as ações formativas integram políticas que visam à melhoria da qualidade educativa, uma vez que a citada Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, apregoa que a concepção de educação deva estar pautada pelo seu entendimento como processo emancipatório e permanente, reconhecendo a especificidade do trabalho docente “[...] que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2015).

Goergen (2000, p.2) utiliza a metáfora do caminho para definir a educação. Ao dizer que há um ponto de partida e um ponto de chegada, um ideal que se busca atingir, o autor afirma que a educação não é, senão, o

[...] caminho, um andar por paisagens em parte familiares em parte novas, ao longo do qual os próprios andantes vão aprendendo seu modo de andar, ensaiando seu gingado, definindo seu modo de ver as coisas, definindo os traços do seu rosto, enfim, emergindo como pessoas. Não há um caminho único para todos, nem todos tropeçam nas mesmas pedras, nem todos sentem os mesmos entusiasmos, os mesmos cansaços, vêem as mesmas paisagens, mas todos têm que caminhar juntos, enfrentar juntos as dificuldades para não perecerem.

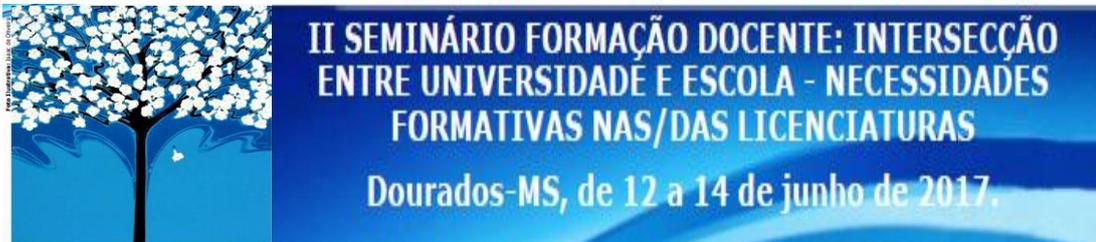
Ao dizer da ação caminhante dos que atuam na educação, Goergen revela a crença de que o processo de formação docente é inacabado, porque há sempre o que





aprender, construir, buscar. Não por acaso é que o autor também, em outra passagem, recupera a questão da utopia e, novamente, cria imagens para explicar seu pensamento: “[...] a utopia não é uma receita pronta que algum iluminado tira do bolso do colete para impô-lo a todos” (GOERGEN, 2000, p. 2). Aproximar a docência metaforicamente de caminho e utopia evidencia o pensamento do autor do não contentamento com as situações postas e definidas. Reflete o contexto de insatisfação com o já estabelecido e, portanto, com a noção do imutável. Mostra a necessidade da mudança e que os meios para que sejam efetivadas transformações e inovações não seguem um parâmetro único a todos. Reforça, também, que não há definições postas, uma vez que considera que “os próprios andantes vão aprendendo seu modo de andar, ensaiando seu gingado”, ou seja, os agentes não são externos, as “setas que indicam o ponto de chegada” não serão definidas por outrem, cabendo, assim, ao próprio sujeito, revelador de suas necessidades, orientar a formação nas instituições em que atua. “Emergir como pessoa”, talvez, reflita esse pensamento de atuação e não mais de passividade docente. A negação ao “caminho único” reforça a descrença da/na padronização, da homogeneidade, de que os paradigmas se apliquem a todos. Cada qual tem sua especificidade, sendo assim, capaz de descobertas e construções próprias. Nem mesmo os enfrentamentos, representados por “tropeçar nas mesmas pedras”, serão semelhantes, o que justifica mais uma vez a não adoção de modelos, de receituários, descritivos do tipo “passo a passo”. E porque seres únicos, também únicas as decisões diante dos embates que se colocam a cada um. No entanto, a individualidade dos seres e das experiências não admite o individualismo, e o que o autor destaca como “caminhar juntos” impõe a necessidade das culturas colaborativas e das parcerias na educação e, em especial, na construção da profissionalização docente.

Tal entendimento permite considerar o contexto em que a educação se edifica: a escola que se teve como parâmetro não existe mais, ou talvez exista somente no ideário de saudosistas equivocados. Já não se pode falar do lugar antes ocupado não



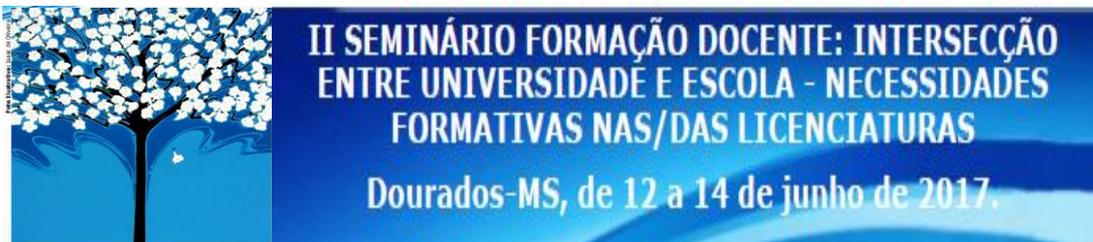
porque a figura docente tenha sido destituída de sua importância, mas porque seus interlocutores não são os mesmos e os seus interesses e necessidades também não. Isso tudo também afeta os processos formativos.

Pensar o desenvolvimento profissional docente implica considerá-lo “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7, apud ANDRÉ, 2010, p. 175). André (2010, p. 176) afirma, também, que “O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”. Supõe, ainda, a exigência de intencionalidade e planejamento dos processos formativos a fim de que sejam convertidos em mudanças na prática em sala de aula.

No âmbito das políticas públicas pensadas para o desenvolvimento profissional, deve-se atentar a fatores que envolvem o desenho de programas implantados por governos e o contexto escolar, a partir do momento em que se considera a escola como espaço privilegiado de formação. Discutir a formação dos formadores de professores, seja nos programas de maior abrangência, como os desenvolvidos pelo MEC, por exemplo, seja no interior das escolas, refletindo sobre os processos formativos oportunizados aos coordenadores pedagógicos e/ou outros agentes de formação, seria um importante passo para uma mudança da realidade ora posta.

André (2010, p. 177) destaca que

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. [...] há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI.



O exposto marca a importância de que os elaboradores de políticas públicas considerem os diferentes aspectos que estão envolvidos na formulação das ações que intencionam a melhoria da qualidade do que é ensinado nas escolas e do que é aprendido pelas crianças e adolescentes.

Considerações Finais

Buscou-se desenvolver uma reflexão acerca do papel da escola e do profissional como agente transformador que hoje se exige. Através do uso da metáfora empregada por autores específicos e importantes nos estudos acerca da formação docente, pretendeu-se apreender as imagens utilizadas e os significados possíveis de assunção dados os contextos em que foram empregadas.

Analisou-se como a Resolução CNE 2/2015 reforça a necessária articulação entre ensino superior e educação básica, numa tentativa de não dissociar da formação teórica os elementos da prática.

Entender a educação como “caminho” é aceitá-la em constante construção e cada um de seus profissionais, sendo “caminhantes”, construtores de um projeto de formação de si próprio e de outrem também inacabado, não se prescindindo da reflexão acerca desse “caminhar”.

Crê-se, assim, que a formação de professores, como área de investigação importante para o desenvolvimento da profissionalização docente, deva buscar os vários entendimentos que são construídos no que tange a esse processo e encontrar alternativas cada vez mais coerentes e eficientes para que as demandas da escola pública do hoje sejam atendidas essencialmente em seu caráter qualitativo de forma que os sujeitos que nela atuam se constituam de fato seres humanos em plenitude.

REFERÊNCIAS

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.



II SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA - NECESSIDADES FORMATIVAS NAS/DAS LICENCIATURAS

Dourados-MS, de 12 a 14 de junho de 2017.

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing Practice, Developing Practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.). **Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 3-32.

BENCZE, L.; HODSON, D. Coping with uncertainty in elementary school Science: a case study in collaborative action research. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 4, n. 1, p. 77-94, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 mar. 2016.

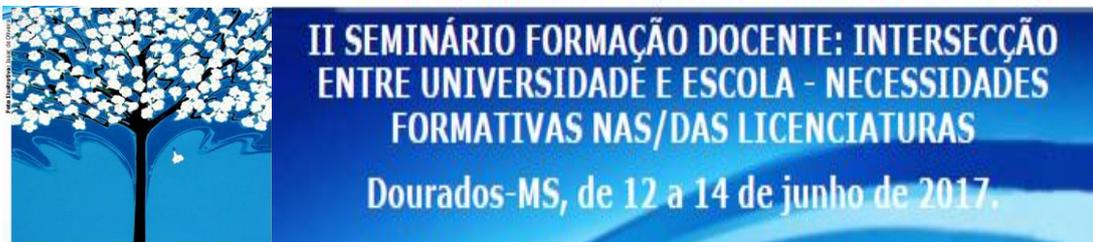
CORSETTI, B. **A política educacional e as diretrizes para a formação de professores**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0014.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

ETHELL, R.G.; MCMENIMAN, M. Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 2, p. 87-101, 2000.



GEPPEF

Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas
Educativas e Formação de Professores



GAN, Z. Learning from interpersonal interactions during the practicum: a case study of non-native ESL student teacher. **Journal of Education for Teaching**, v. 40, n. 2, p. 128-139, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GOERGEN, P. L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, vol VI, out 2000. p.1-9.

GOMES, M. de O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

KENNEDY, P. The twisting path of concept development in learning to teach. **Teachers College Record**, v. 8, n. 105, p. 1399-1436, 1999.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWORD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. Introduction TPCK. In: AACTE Coommittee on innovation and technology. **Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators**. New York: Routledge, 2008. p. 3-29

LIMA, M. do S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 186-214.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003.

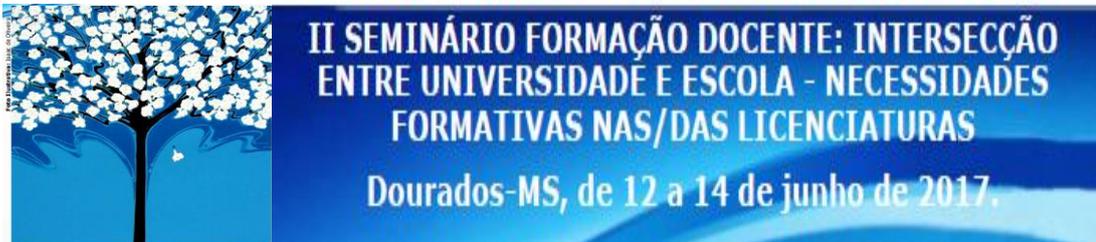
QUEENSLAND. **Flying start induction toolkit for beginning teachers: for beginning teachers**. Brisbane: Departament Education, 2009. Acesso em: 23 abr. 2015. Disponível em:
http://education.qld.gov.au/staff/development/docs/pd_me_myself_i.pdf

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. Estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar. In: **Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 3, Santiago de Chile. Anais... 2012.



GEPPEF

Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas
Educativas e Formação de Professores



RINALDI, R. P.; GARCIA, Y. M. R.; SILVA, M. S. da. Formação inicial de professores: uma parceria colaborativa entre a universidade e a escola pública. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 11, Curitiba. Anais... 2013. p. 10360-10370.

RINALDI, R. P.; MONTEIRO, M. I.; REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. An Online Programme to Prepare Teacher Tutors: An Experience Involving a University-School Partnership. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, A. A.; FERREIRA, F. I.; VILAÇA, M. T. (Eds.). **Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research**. 1 ed., Boston: Sense Publishers, 2013. p. 297-310.

RINALDI, R. P. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Perspectiva**, v. 31, p. 941-971, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: **Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, 24, 2016. Anais..., Maringá, 2016, p. 1505-1519.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and Field experiences in College and University-based teacher education. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-501, set/dez., 2010.

