

Formação inicial de professores conectados com as demandas da docência na contemporaneidade: tematizando o contexto de uma instituição particular

Initial teachers training connected with teaching demands in contemporaneity: thematizing the context of a particular institution

Formación inicial de profesores conectados con las demandas docentes en la contemporaneidad: tematizando el contexto de una institución particular

Recebido: 28/07/2020 | Revisado: 04/08/2020 | Aceito: 20/10/2020 | Publicado: 21/10/2020

Ivan Carlos Bagnara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

Adair Adams

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-2691>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br

Resumo

Este estudo objetiva analisar como os professores que atuam na formação inicial de novos professores desenvolvem o processo formativo para contribuir com a formação de novos docentes que estejam, preferencialmente, conectados com as demandas da docência na contemporaneidade. Para isso foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa descritiva, da qual participaram dez docentes que atuam num curso de Licenciatura. Ao realizar a análise dos dados, destacaram-se cinco temáticas, a saber: a influência que a trajetória profissional exerce sobre a docência; perfil de formação profissional; intencionalidades didático-pedagógicas, ou o enfoque e direcionamento conferidos pelos professores ao ensino; as reflexões buscando crescimento e aprimoramento profissional; e, a concepção do que vem a ser um bom professor para atuar na formação inicial de futuros professores. Concluímos que um movimento formativo qualificado está articulado com o desenvolvimento de interações dialógicas e plurais de aprendizagens, perspectiva esta que exige uma disposição para aprender a ser docente e requer um processo de reflexão constante, tanto dos professores que

atuam na formação inicial, quanto dos acadêmicos em formação. Neste movimento reflexivo entre professores e futuros professores é oportunizado o desenvolvimento de um processo formativo pautado pelas demandas da docência na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação de professores; Reflexividade docente; Estratégias didático-pedagógicas.

Abstract

This study aims to analyze how teachers who work in initial teacher training develop the formative process contributing to new teachers training who are, preferably, connected with teaching demands in contemporary times. For this, a descriptive qualitative research was developed, in which ten professors who work in a Degree course participated. When performing the data analysis, five themes were highlighted, namely: teaching professional trajectory influence; professional training profile; didactic-pedagogical intentionalities, or teachers focus and direction to teaching; reflections seeking growth and professional improvement; and, the conception of what makes a good teacher to act in the initial training of future teachers. We conclude that a qualified training movement is articulated with dialogic and plural learning interactions development, a perspective which requires a willingness to learn to be a teacher and requires a constant reflection process, both for teachers working in initial training, as well as academics training. In this reflexive movement between teachers and future teachers, it is possible to develop a formative process based on teaching demands in contemporary times.

Keywords: Teacher training; Teaching reflexivity; Didactic-pedagogical strategies.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo los docentes que actúan en la formación inicial de profesores desarrollan el proceso formativo para contribuir con la formación de nuevos docentes que estén, preferencialmente, conectados con las demandas de la docencia en el tiempo contemporáneo. Para eso, se desarrolló una investigación descriptiva cualitativa, da cual participaron diez profesores que actúan en un curso de Licenciatura. Al realizar el análisis de los datos, se destacaron cinco temas, a saber: la influencia que tiene la trayectoria profesional en la docencia; perfil de formación profesional; intencionalidades didáctico-pedagógicas, o el enfoque y dirección que dan los docentes a la docencia; reflexiones en busca de crecimiento y calificación profesional; y, la concepción de lo que es un buen docente para actuar en la formación inicial de futuros docentes. Concluimos que un movimiento de

formación calificado se articula con el desarrollo de interacciones dialógicas y plurales de aprendizaje, perspectiva que requiere la voluntad de aprender a ser docente y requiere un proceso de reflexión constante, tanto para los docentes de la formación inicial, como para los académicos en formación. Creemos que el movimiento reflexivo entre profesores y futuros profesores, puede tornar posible o desarrollo de un proceso formativo basado en las exigencias de la docencia en la época contemporánea.

Palabras clave: Formación de profesores; Reflexividad del profesor; Estrategias didáctico-pedagógicas.

1. Introdução

Ao analisar as diversas interfaces e estruturar um debate acerca dos aspectos constitutivos do tornar-se professor na formação inicial, além de se constituir numa tarefa com diversas possibilidades, é importante considerar algumas perspectivas que estão relacionadas à forma de organização, interesses e objetivos da Instituição de Ensino Superior (IES) à qual o professor está vinculado. Ainda, conforme Isaia & Bolzan (2004), por não possuir formação específica para atuar nesse nível de ensino, o início da trajetória profissional do professor no Ensino Superior muitas vezes está pautado nos exemplos de seus mestres quando acadêmicos, aliando-os aos conhecimentos produzidos no campo de atuação e da prática de uma atividade específica, que muitas vezes não se relaciona com o magistério superior ou com a docência em outros níveis de ensino.

Nessa mesma perspectiva, conforme afirmam Pasqualli & Carvalho (2020), a maior parte dos docentes que atuam no Ensino Superior transformam-se em professores deste nível de ensino casualmente. Para as autoras, pode-se considerar exceção à regra os professores que se preparam para o exercício da docência na educação superior.

No que concerne à formação de novos professores, tema central deste texto, a responsabilidade dos docentes que atuam diretamente com esta é significativa, pois na contemporaneidade, além de promover muito mais do que uma simples (que já é complexa) formação técnica em determinada área, é necessário agregar intencionalidades didático-pedagógicas relacionadas com uma formação ética, política, democrática e com potencialidade reflexiva e emancipatória. Nesse caso, de acordo com Pimenta & Almeida (2011), formar professores sintonizados com as demandas do mundo atual, que possuam senso de justiça social e que se identifiquem com a cidadania democrática, é uma tarefa que

exige muito mais do que repassar os conteúdos de determinada área de especialização ou desenvolver unicamente habilidades e competências.

Com base no descrito, questionamos: como os professores que atuam na formação inicial desenvolvem e contribuem com o processo formativo dos novos professores capazes de atender as demandas da profissão na contemporaneidade? Com base nesse pressuposto, compreendemos que é importante o curso de licenciatura possuir como principal objetivo a formação de professores que compreendam os processos dinâmicos e pluridimensionais que ocorrem no contexto sociopolítico. Além disso, é imprescindível que o processo seja pautado pelo viés da reflexividade, pois para Pimenta (2012), atualmente, a docência não pode se constituir apenas como uma atividade burocrática para a qual é possível adquirir conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Assim, o estudo tem como objetivo analisar como os professores que atuam na formação inicial desenvolvem o processo formativo para contribuir com a formação de novos professores que estejam, preferencialmente, conectados com as demandas da docência na contemporaneidade.

2. Percorso Metodológico

Quanto à forma de abordagem, este estudo caracteriza-se como qualitativo. Uma pesquisa qualitativa estuda aspectos subjetivos de fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local, cultura, etc. Para Minayo (2001), este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à quantificação de variáveis. No que concerne aos seus objetivos, caracteriza-se como um estudo descritivo, tendo em vista que objetiva descrever os elementos e percepções que emergiram das elaborações dos participantes. A pesquisa descritiva, para Cervo, Bervian & Silva (2007), observa, registra, analisa e correlaciona fatos, fenômenos ou conceitos, constituindo-se, desta maneira, numa perspectiva adequada para abordar a temática.

A pesquisa foi desenvolvida durante o período de nove meses, totalizando seis encontros. Teve como fundamento as ideias de Brandão (2003), em que as perguntas e problemáticas que emergiram ao longo do processo foram tratadas a várias mãos, num grupo de discussão. O estudo consistiu em debater como são enfrentados os desafios políticos, curriculares e didáticos da docência na Educação Física escolar, no âmbito da formação inicial. O *corpus* analítico que compõe este texto é constituído pelos dados produzidos após o

primeiro encontro do grupo de discussão, o qual teve como centralidade discutir sobre questões universais relacionadas ao exercício da docência na perspectiva da formação inicial de novos professores.

O grupo de discussão foi composto por dez professores (André, Andréia, Ângela, Carlos, Fernando, Ivan, João, Manuela, Maria e Pedro – nomes fictícios), que atuavam como docentes no curso de Licenciatura em Educação Física, de uma IES particular, localizada no Norte do Estado do RS. A IES iniciou suas atividades no ano de 2005, possuindo, atualmente, unidades distribuídas em quatro cidades do estado do RS e oferece desde a Educação Infantil até curso de mestrado interinstitucional. Na unidade em que foi desenvolvida a pesquisa, que está localizada numa cidade com cerca de vinte mil habitantes, o curso de Licenciatura em Educação Física iniciou suas atividades no ano de 2009, tendo formado sua primeira turma ao final do ano de 2012. Desde então, anualmente uma nova turma de discentes obtém o título de Licenciado em Educação Física.

Quadro 1. Caracterização da amostra do estudo.

Nome	Regime de trabalho	Formação inicial	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
André	Integral	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano
Andréia	Horista	Letras	Mestrado em Linguística
Ângela	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Carlos	Horista	Educação Física	Não possui
Fernando	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Ivan	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
João	Horista	Educação Física	Não possui
Manuela	Integral	Fisioterapia	Mestrado em Saúde Coletiva
Maria	Horista	Educação Física	Mestrado em Educação
Pedro	Horista	Educação Física	Mestrado em Avaliação e Prescrição da Atividade Física

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo da pesquisa, os participantes foram estimulados a refletir sobre suas ações docentes, concepções teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de

formação de professores, neste caso, tomando como mote o curso de Educação Física. A produção de dados foi realizada por meio da elaboração de narrativas docentes. Ao final dos encontros para discussão, os docentes recebiam por *e-mail* um roteiro que possuía como prisma pautar a elaboração das narrativas docentes, com enunciado articulado ao que fora debatido durante o encontro.

A produção de narrativas, de acordo com Molina & Molina Neto (2010), permite a experiência da reflexão, da constante autointerrogação e possibilita ressignificar o vivido. Por essa razão, produzir narrativas das próprias experiências proporciona viver um processo profundamente pedagógico, pois, por meio delas, pode-se identificar, organizar e nomear os significados atribuídos aos fenômenos vivenciados e, inclusive, oportunizar a reconstrução de diversas compreensões.

Os dados produzidos foram analisados através do método de análise textual discursiva, proposto por Moraes & Galiazzi (2006). Tal método, conforme descrito pelos autores, consiste numa abordagem que caminha entre duas formas da pesquisa qualitativa, sendo elas: a análise do conteúdo e a análise do discurso. Deste modo, a análise tem o exercício da escrita como fundamento para a interpretação e a produção de argumentos. A direção da IES assinou o Termo de Autorização de Participação Institucional e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovada sob o Parecer Consubstanciado número 1.148.600. O estudo seguiu as normas para pesquisa envolvendo seres humanos, e a participação, tanto dos sujeitos, como da instituição, ocorreu de forma voluntária.

3. O Processo Formativo Inicial de Professores e as Demandas da Docência na Contemporaneidade: o contexto de uma instituição particular

Ao realizar a análise dos dados produzidos pelos participantes do estudo em suas narrativas docentes, destacaram-se cinco temáticas, que podem ser consideradas as categorias para problematização neste texto, a saber: a influência que a trajetória profissional exerce sobre a docência; perfil de formação para os acadêmicos; intencionalidades didático-pedagógicas, ou, dito de outra forma, o enfoque e direcionamento conferidos pelos professores ao ensino; as reflexões buscando crescimento e aprimoramento profissional; e, por fim, a concepção do que vem a ser um bom professor para atuar na formação inicial de futuros professores. Tais categorias possuem relação de interdependência entre elas em maior ou menor medida, no entanto, no contexto desta análise serão consideradas isoladamente.

No que concerne a primeira categoria, qual seja, a influência que a trajetória profissional exerce sobre a constituição do ser docente na formação inicial, conforme consta nas narrativas, os professores Carlos, Maria, Fernando, Andréia e Ivan possuem mais de uma década de experiência com a docência na Educação Básica. Desta forma, entendemos que os mesmos podem possuir exemplos, experiências e vivências significativas, as quais possuem potencial para melhor contextualizar os enfrentamentos e demandas da educação escolar que serão exigidas no exercício da futura profissão.

Além da atuação específica em sala de aula, os professores Carlos, Maria, Ivan e Andréia, já ocuparam cargos de gestão escolar, como, por exemplo, direção e vice direção escolar e coordenação pedagógica, o que contribui para o desenvolvimento de uma visão ampliada das demandas e necessidades educativas das escolas na contemporaneidade. A professora Andréia assim explicita em sua narrativa:

Fui diretora de uma escola de anos iniciais e, mais tarde, diretora em uma escola de Ensino Médio. Atuei como coordenadora pedagógica também. Trabalhei nos movimentos populares, na formação de professores, [...] especificamente com formação de professores para os acampamentos do MST¹. Foi uma experiência fantástica que me fez crescer como ser humano e aprender a respeitar muito mais as pessoas, sobretudo, evitar acreditar apenas na mídia. Aprendi muitas lições de vida, convivi com pessoas realmente marginalizadas e excluídas por preconceitos. A escola dos movimentos sociais apresenta outra forma de ver a educação.

O relato da professora Andréia evidencia significativas vivências, experiências e pressupõe distintas estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas, testadas e criadas ao longo de sua trajetória profissional. Ela refere, em sua narrativa, atuação em diversos níveis de ensino, distintos cargos diretivos e diferentes locais de trabalho com a docência. Por um lado, entendemos que possuir experiência não apresenta, necessariamente, garantias de incorporação destas experiências nas ações docentes na formação inicial de professores, mas, por outro lado, dependendo de como essas experiências marcaram o sujeito e foram incorporadas em sua vida, podem se constituir como *locus* profícuo para nutrir diversos debates e o planejamento de estratégias didático-pedagógicas mais conectadas com as demandas da educação escolar, ao longo do processo formativo.

Assim, na condição de docentes, é fundamental pensar na possibilidade de produzir e sistematizar conhecimentos com base nas próprias experiências didático-pedagógicas e além disso, buscar elementos que se apresentam como dificuldades e obstáculos para reconfigurá-

¹Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras.

los ou melhor compreendê-los, objetivando a proposição de novas e melhores possibilidades educativas. Nesse sentido, o processo reflexivo acerca da própria prática docente, para Wittizorecki & Molina Neto (2015, p. 242) “pode ocorrer pelo exercício da curiosidade, da dúvida, da escuta, da observação, da reflexão e do compartilhamento entre os pares, sobre o que nos acontece e sobre os significados atribuídos a esses fenômenos”.

Além de produzir conhecimentos entendemos que a atuação reflexiva do professor possui potencial para, ao mesmo tempo, apresentar/levantar os problemas e, nesse mesmo âmbito, buscar subsídios para elaborar proposições para resolvê-los (mesmo em caráter transitório) nos debates e discussões realizadas juntamente com os acadêmicos em formação. Assim, a reflexividade acerca da docência pode assumir uma via de mão dupla, pois, ao passo que possui potencial para apresentar a dificuldade ou problema, permite, ao mesmo tempo, elaborar propostas de resolução e testá-las *in loco*.

Acerca dos aprendizados proporcionados pela própria experiência no desenvolvimento do trabalho docente/acadêmico, a professora Manuela afirma:

O período entre o mestrado e o ingresso no doutorado foi marcado por muito trabalho no setor de pós-graduação, pesquisa e extensão, que está sob minha responsabilidade. Aprendi muito na gestão desse setor sobre como a educação e os processos de ensino-aprendizagem estão ligados diretamente à gestão de pessoas e ao ambiente escolar. Trabalhei com a formação continuada de professores em escolas municipais, estaduais e particulares. Perceber as peculiaridades e similaridades destas foi de grande valia no entendimento de como eu posso ser melhor enquanto docente, de como é possível mudar o meio em que se vive a partir de reflexões e ações pequenas, mas, ao mesmo tempo profundas, em nosso raio de ação e alcance.

O processo reflexivo acerca da práxis do professor, tanto no âmbito da sala de aula, quanto nas demais atividades educacionais e atribuições acadêmicas, como, por exemplo, o trabalho na gestão ou em outros departamentos, como pesquisa e extensão, é fundamental para potencializar a transformação da própria experiência em aprendizados diversos, produzir saberes acerca da docência e contribuir com a constituição da identidade docente. Refletir sobre as próprias ações, analisar os aspectos positivos e as dificuldades tomando como ponto de partida a própria práxis, se constitui como uma fonte de múltiplas possibilidades. Para Schön (1992), a reflexão na ação exige do professor um olhar multidimensional, pois toda reflexão, da mesma forma que a ação, pode ser realizada sobre múltiplas representações. Contudo, refletir sobre a ação de forma isolada pode limitar a própria compreensão, mas refletir sobre as ações numa perspectiva alargada, aliado a estudos e debates com os pares e

com os próprios acadêmicos, pode se apresentar como uma interessante oportunidade para repensar e qualificar muitas das práticas docentes, além de chamar a atenção para aspectos supostamente naturalizados e tidos como verdades absolutas que, em maior ou menor medida, necessitam de questionamentos constantes.

Atentar para a questão do saber originário da reflexão sobre as práticas pedagógicas, na nossa concepção, é bastante importante e ao mesmo tempo potente. No entanto, conforme escrevem Isaia & Bolzan (2004), para se obter avanço sobre as questões formativas, é preciso buscar, ao mesmo tempo, compreender as relações recíprocas existentes entre o conhecimento prático (saber fazer) e o conhecimento científico (saber), levando em consideração as relações estabelecidas ao longo da trajetória docente do sujeito. Atentar para essas relações implica, ao docente, o desenvolvimento de um processo que é, simultaneamente, sistemático, organizado e autorreflexivo e que envolve situações diversas, sejam elas originadas no exercício da docência na formação inicial ou em outros espaços escolares/formativos. Assim, na medida em que os professores formam, também se formam, ou seja, constituem-se e reconstituem-se enquanto docentes. Além disso, o constante tensionamento entre as ações didático-pedagógicas e as interlocuções docentes que expressam a intencionalidade do processo formativo em curso, invariavelmente, contribuem para formar determinado perfil de professor.

Acerca do perfil de formação, categoria que também é tematizada neste texto, o professor André, em forma de crítica, afirma: “muitos de nós não conhecem o perfil do egresso e esse simples aspecto pode prejudicar a formação”. O professor Ivan, por sua vez, afirma que “ter compreensão do perfil de professores que queremos formar é um elemento muito importante do processo formativo e pode ser considerado como uma espécie de horizonte de formação”.

Sobre o perfil do egresso, Fensterseifer (2009) afirma que, ao longo do processo formativo, necessitamos configurar um perfil profissional orientador do curso de formação. Para tanto, não podemos ignorar as atividades laborais historicamente vinculadas à área, tampouco as emergentes. Para o autor, toda atuação profissional orienta-se, mesmo que não de forma explícita, por objetivos e finalidades, os quais revelam a tomada de posição de cada professor formador diante de determinado contexto social e histórico. As decisões tomadas constituem-se e sustentam-se por relações de poder que estabelecem um quadro valorativo e, em grande medida, dão significado ao processo formativo. De certa forma, no âmbito institucional essa questão deveria ser o arcabouço legal profissional inegociável.

Nesta mesma perspectiva e apresentando novos elementos para a problemática, o professor Fernando afirma nunca ter abandonado a ideia de formar:

[...] professores que sejam comprometidos com uma educação integral dos sujeitos. Independente da área de atuação, o professor tem que ter sensibilidade pedagógica ao atuar, estando apto a ver e perceber a diversidade encontrada na sala de aula, para que não prejudique, em nenhum momento, a inserção desse sujeito aluno no meio social.

Analisar a perspectiva da sensibilidade pedagógica apontada pelo professor Fernando remete aos escritos de Wittizorecki & Molina Neto (2015), pois, trazer para o plano da consciência, hábitos, desejos, fragilidades e idiossincrasias, permite aos docentes olhar para si e para os estudantes com maior generosidade e esforço compreensivo, reconhecendo as diferentes identidades, percursos e expectativas. Os conhecimentos produzidos nessas condições têm potencialidades imensas e inclusive, auferem efeitos humanizantes e permitem também, abarcar grande parte das diferenças e compreender a complexidade que envolve o ato pedagógico na formação inicial, que não deveria se dar de forma isolada, tampouco desconectado da vida e da área de formação.

A perspectiva de que a formação não ocorre de forma isolada pode ser aprofundada com base nos escritos de Tardif (2014), ao afirmar que o docente raramente atua sozinho, pois ele se encontra em interação constante, a começar pelos estudantes. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, mas realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas (sujeitos), num contexto em que o humano é a razão de ser direta e indireta das relações aí estabelecidas. Nessas relações estão presentes símbolos, crenças, valores, sentimentos, atitudes e expectativas passíveis de interpretação. São interações mediadas por discursos, comportamentos, maneiras de pensar e ser. Elas exigem dos professores “não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (Tardif, 2014, p. 50). Isso, de certa forma, além de evidenciar a necessidade de maior preocupação com as relações humanas que ocorrem na formação inicial de professores, que se dá entre humanos e não sobre coisas/objetos, permite vislumbrar um processo formativo com potencial para ampliar uma perspectiva que considere o aspecto humano em sua integralidade.

No que se refere ao enfoque e direcionamentos didático-pedagógicos conferidos ao ensino, terceira categoria de análise neste texto, os professores Carlos, João e Ivan apresentam alguns elementos em comum e que provocam a reflexão. Afirmam eles:

[...] busco proporcionar o conhecimento de metodologias para o ensino, com estudos dirigidos, pesquisa e debates [...] levando em consideração sua importância na formação do ser humano. Aliando atividades específicas, vivenciando e discutindo aspectos de organização e os processos didáticos e pedagógicos para a aprendizagem. [...] Sempre buscando desenvolver, em todos os espaços em que atuo, um trabalho pautado no compromisso com a aprendizagem e com a formação humana (Professor Carlos).

Através das leituras, estudos, pesquisas e experiências torna-se apaixonante poder mostrar aos acadêmicos as mudanças pelas quais a educação vem passando, deixando de ser algo extremamente mecanicista, para ser mais humana e menos seletiva, trabalhando, assim, para o favorecimento da aprendizagem de todas as nossas crianças no ambiente educacional (Professor João).

Gosto muito de provocar os estudantes com reflexões sobre os elementos que interferem na atuação do professor na escola e que se referem à disciplina que estou ministrando. Tenho por hábito lançar questionamentos diversos e a partir deles, provocar o desenvolvimento de um processo de pesquisa e posterior discussão, em que são apresentados os diferentes pontos de vista sobre a mesma temática. Minha compreensão é de que a realização da pesquisa, por mais simples que seja, além de contribuir muito com a aprendizagem, possui enorme potencial na formação de professores críticos e desacomodados, favorecendo o desenvolvimento da autonomia (Professor Ivan).

Os professores referem que possuem compromisso, dentre outras coisas, com a aprendizagem e com a formação humana, mas além disso, os três excertos textuais citados, à sua maneira, referem a pesquisa enquanto estratégia didático-pedagógica de ensino. Na nossa compreensão, a pesquisa no Ensino Superior e, neste caso, também na formação inicial, pode se apresentar em pelo menos três perspectivas distintas, a saber: o desenvolvimento da pesquisa para produzir conhecimentos e socializá-los por meio de publicações científicas; a pesquisa acerca da própria prática docente, procurando aprimorá-la e qualificá-la; e, a possibilidade de lançar mão da pesquisa como um princípio educativo. Nesse caso, o professor lançaria mão da pesquisa como uma estratégia didático-pedagógica buscando tematizar, dentre outras coisas, os conhecimentos relativos à disciplina que estaria ministrando. A premissa referida pelos participantes do estudo se refere à última perspectiva referida, qual seja, a prática de pesquisa como um princípio educativo.

Ao lançar mão da pesquisa enquanto um princípio educativo nas práticas didático-pedagógicas na formação inicial, possibilita, em maior ou menor medida, contribuir com a preparação de futuros professores com maior autonomia e potencial reflexivo (Pimenta & Anastasiou, 2014). Além disso permite, hipoteticamente, proporcionar um processo formativo mais abrangente e ao mesmo tempo com maior profundidade e conectado com as constantes transformações sociais. De igual modo, a prática da pesquisa pode contribuir para a formação de um professor mais dinâmico, ativo e, ao mesmo tempo, com capacidade de se incomodar com os problemas que emergem constantemente no meio escolar.

A dinâmica da inserção da pesquisa nas aulas por parte dos professores formadores, para Vieira & Vieira (2020, p. 11):

[...] permite aos futuros professores (re)descobrirem a concepção de realidade como totalidade, de aprender o conhecimento em movimento, de perceber que as relações educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática não ocorrem de forma linear, sem conflitos e contradições. Possibilita ao futuro professor perceber as alternativas de ação para problemas que enfrentará na futura atividade profissional.

A concepção de professor pesquisador tem sido tratada por autores como Nóvoa (1997), André (2006), Demo (2011), Pesce & André (2012), dentre outros. Na nossa compreensão, a concepção de professor pesquisador elaborada por Demo (2011), assume uma perspectiva alargada e que possibilitaria, tanto ao docente quanto aos acadêmicos, exercer um papel de protagonista e de autoria na produção do conhecimento. Por essa razão, concordamos com Demo (2011), em que o conceito de pesquisa deve ser analisado de acordo com as funções da instituição escolar e do nível de ensino e levando em consideração a sua desmistificação, porém, sem se afastar do compromisso da elaboração própria, do questionamento criativo, do desejo pela descoberta e pela criação, chegando ao seu núcleo, que é a atuação social consciente.

Para Demo (2011), o desafio lançado ao professor pesquisador está em elaborar suas aulas com mão própria, acrescentando – sempre que possível e couber – sínteses pessoais. Essa premissa desafia o professor a ser autor de sua própria aula, em vez de apenas ser intérprete externo de um livro ou texto. Adotar essa perspectiva muda o ambiente da aula, “porque, além de entrar nela o compromisso da pesquisa, os alunos passam a conviver com o bom exemplo do professor em termos de qualidade formal e política” (Demo, 2011, p. 88). Aprofundando a relação da pesquisa com a formação de professores, entendemos que o professor que atua na formação inicial necessita “investir na ideia de motivar o aluno a fazer

elaboração própria, colocando isso como meta da formação. Caso contrário, não mudamos a condição de analfabeto do aluno, que apenas lê, sem interpretar com propriedade” (Demo, 2011, p. 90).

Podendo ser tomado como um contraponto à ideia de professor pesquisador, o professor Pedro afirma que em sua ação docente, busca potencializar nos acadêmicos, a “[...] aquisição das habilidades fundamentais à excelência profissional no âmbito escolar”. Da mesma forma, a professora Manuela afirma que busca preparar os acadêmicos para:

[...] uma realidade diferente daquela comumente vista nas escolas. [...] A formação desses novos professores precisa de uma atenção global no indivíduo para que seja possível desenvolver habilidades e competências voltadas ao desenvolvimento do corpo físico, emocional e social, conforme ditam as diretrizes curriculares.

A intencionalidade de desenvolver habilidades e competências pode ser analisada sob a perspectiva técnico-racional, pois a ela está atrelada diretamente. Para Wittizorecki & Molina Neto (2105), a produção teórica da área educacional, nos últimos tempos, tem apontado que uma racionalidade técnico-instrumental tem se mostrado insuficiente ou limitada para dar conta da complexidade da formação de professores na atualidade, considerando os múltiplos e distintos contextos do exercício da docência na atual conjuntura social.

Assim, é necessário pensar na possibilidade de dar novos rumos ao percurso formativo conduzido sob a lógica da racionalidade técnico-instrumental. Numa nova perspectiva, as ações pedagógicas desenvolvidas no percurso de formação inicial de professores deveriam ser transformadas em práticas sustentadas pelo domínio conceitual, abrindo mão de uma formação superficial e pautada pelo treinamento e/ou adestramento de habilidades e competências, que inclusive, não raro, também é pautada por uma relação dicotômica entre teoria e prática (Bagnara, 2017; Bagnara & Fensterseifer, 2019; 2020).

A professora Ângela afirma que, em sua prática pedagógica na formação inicial, procura constantemente conduzir o processo formativo tomando como pano de fundo a formação ética e o respeito às diversidades de cada ambiente de trabalho. Nesse sentido, afirma que busca

[...] criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades com segurança e conhecimento prévio. Para que isso se concretize, é essencial conduzi-los a serem profissionais éticos e capazes de conviver e atuar nos mais

diversos ambientes de trabalho, expondo não só a parte teórica deste assunto, mas como ela realmente acontece na prática.

A preocupação com a produção teórica do conhecimento é importante, mas pode ser insuficiente quando não concebida numa relação dialética com a prática. Nesse sentido, a produção de conhecimentos na perspectiva teórica e ao mesmo tempo prática na formação inicial pode contribuir com a qualificação dos processos formativos, pois possui potencial para chamar a atenção dos futuros professores para a importância da produção de conhecimentos científicos/escolares, e ao mesmo tempo, compreender as diversas interfaces que esses conhecimentos adquirem/possuem no contexto social.

Desse modo, embora unicamente a formação inicial não garanta a formação de um bom professor antecipadamente, é preciso compreender que se caso o próprio processo formativo for desenvolvido de forma superficial e sem articulações entre teoria e prática, diminuem-se as possibilidades para a formação de um bom professor. Mesmo não desconsiderando, conforme afirma Tardif (2014), a influência que as experiências anteriores à formação inicial possuem na constituição da docência, torna-se importante compreender que dentre as especificidades de um curso de formação de professores está a problematização e compreensão das responsabilidades inerentes ao próprio exercício da docência, resignificando-as.

Acerca da relação entre teoria e prática, Dias & André (2016), chamam a atenção para o fato de que os principais problemas relacionados à fragilidade na formação de professores se dá pela dicotomia entre a teoria e a prática no processo formativo inicial. Nessa perspectiva, entendemos que quanto mais qualificadas e permeadas por densas reflexões forem as experiências educativas desenvolvidas na formação inicial, inclusive e principalmente numa perspectiva dialética entre teoria e prática, maior será a tomada de consciência do acadêmico quanto às suas responsabilidades e possibilidades na futura atuação docente numa sociedade diversa e plural.

Nesse sentido, o professor João afirma: “durante as aulas, busco fornecer aos acadêmicos uma visão geral sobre a área de formação e atuação, tratando das diferenças e diversidade dos estudantes, de maneira que eles tenham a consciência de que a individualidade do ser humano deve ser respeitada”. Nessa perspectiva, Bagnara (2011) afirma que, numa sociedade marcada e estereotipada por desigualdades sociais, de classe, gênero, raça, gerações, pessoas com deficiência, etc., como é a brasileira, a garantia de uma educação escolar baseada na justiça social e capaz de reconhecer e dialogar com a

diversidade, ampliando a noção de inclusão e igualdade social, se apresenta como um grande desafio para a formação de professores.

Nessa mesma linha de raciocínio, Gariglio (2013, p. 37), afirma que “os professores das diferentes disciplinas escolares são chamados a dar respostas aos múltiplos e cada vez mais complexos problemas, num contexto em que não existem mais respostas pedagógicas definitivas, prontas e ordenamentos morais generalizantes”. Assim, um processo formativo inicial reflexivo, articulado com os problemas contemporâneos e pautado pela articulação entre teoria e prática pode contribuir com estes enfrentamentos que serão realizados pelos acadêmicos na educação escolar futuramente, quando estiverem atuando como professores.

O quarto aspecto que emergiu dos dados produzidos pelas narrativas dos participantes refere-se às reflexões constantes buscando crescimento e aprimoramento na profissão docente. Sobre isso, a professora Andréia afirma: “minha vida profissional toda esteve ligada diretamente à formação de educadores, portanto é um desafio cotidiano, não é possível acomodar-me. Esse é também um motivo pelo qual participo de ‘tudo’ que possa me auxiliar a pensar e repensar minha prática”. As palavras da professora Andréia remetem à ideia de que o professor, ao acomodar-se e abdicar de pensar e refletir sobre sua própria prática docente, limita suas possibilidades de crescimento pessoal e aprimoramento profissional.

Desta forma, trilhar caminhos de forma coletiva, em muitos casos, potencializa a reflexão sobre a atuação docente e permite chamar a atenção para coisas que, muito provavelmente, não seriam percebidas em percursos solitários. Assim, participar de processos de formação continuada, aliando a eles reflexões docentes e discussões entre os pares ou até mesmo com os acadêmicos em formação, potencializa a capacidade de abstração e percepção acerca do mundo e da educação escolar do professor, ampliando os horizontes que fundamentam as decisões tomadas durante as ações docentes.

Essa questão torna-se pertinente, pois, em alguns casos, a experiência tem nos fornecido indícios de que há professores inseridos no Ensino Superior que acreditam ser detentores de todo o saber necessário para o exercício da docência e, por este ou outros motivos, acabam se afastando de debates, formações complementares, estudos e demais movimentos que tenham como foco problematizar temáticas ligadas aos processos educativos e formativos. Esse fato poderia provocar uma espécie de empobrecimento intelectual, que invariavelmente, prejudica o processo formativo desenvolvido. Dessa forma, ao professor que atua na formação inicial, justamente por ser um espaço em que se necessita debater, problematizar e tensionar as constantes e velozes mudanças socioeducativas, se torna necessário estar movido constantemente pela busca da qualificação da sua própria formação,

mesmo com todos os problemas e dificuldades inerentes ao próprio trabalho docente e também pelo regime de trabalho a que está submetido.

Para exemplificar melhor os aspectos que interferem nas condições de trabalho, que possuem relação com tempos e espaços para debates, estudos e formações, e que ainda, de certa forma, se constitui num panorama comum em muitas IES, é pertinente refletir acerca dos excertos textuais produzidos pelos professores participantes:

Qual é a nossa jornada de trabalho? Dentro de nosso horário de trabalho como professores, qual é o tempo destinado para ler, estudar, pesquisar? Essa leitura que nós temos que fazer para exercer o trabalho docente é uma leitura profissional. Esse tipo de leitura é diferente de uma leitura agradável, prazerosa. A rotina de trabalho imposta hoje não é adequada para um professor, um educador. O professor deveria ter, na carga horária de trabalho, tempo para ler, para estudar, para pesquisar aqui dentro da instituição. Isso seria um trabalho e não algo opcional. Na verdade, hoje, o professor do Ensino Superior nas instituições particulares tem como trabalho oficial dar aula, mas a preparação das aulas, pesquisas e leituras são feitas extraclasse, fora da carga horária de trabalho. Nos até recebemos alguns valores para isso, como o descanso semanal remunerado, uma hora a mais de aula por dia, mas é insuficiente. Vejo esse como um problema muito grave em toda a educação (Professor André).

A escolha profissional é pessoal. Se eu escolhi essa profissão, eu não abandono ela estando nela, eu não posso fazer de qualquer jeito só porque não tenho o respaldo que eu gostaria de ter. Eu acho que fazer as coisas pela metade por questões econômicas, sociais e políticas não é justificativa. É difícil pensar que eu não posso ficar com a minha família porque tenho que estudar, ler, mas essa é uma escolha, uma contrapartida (Professora Manuela).

É importante ter um tempo específico para estudar. Se eu escolhi ser professor vou querer um tempo para me dedicar e fazer um trabalho qualificado, e isso exige uma dinâmica diferente de outras profissões (Professor Fernando).

As afirmações dos professores evidenciam pontos de vista corriqueiros no meio educacional, alguns advogando por mais tempo de estudo no horário de trabalho, e outros entendendo de outra forma. A questão é que tais afirmações não nos possibilitam elaborar proposições viáveis e fáceis de serem efetivadas no contexto socioeconômico atual, pois isso está relacionado com muitos aspectos operacionais, financeiros, organizacionais, etc. das instituições, dos docentes e dos discentes. Dessa forma, o professor, a seu modo, identifica e busca alternativas para as necessidades e demandas que se apresentam, procurando, supostamente, desenvolver o trabalho docente de forma qualificada.

Compreendemos, da mesma forma que os professores André e Fernando, que é preciso incluir tempos para estudos e planejamento em horário de trabalho, todavia, em instituições

que muitas vezes visam lucros, ou em instituições comunitárias que atravessam sérios problemas financeiros, a possibilidade de se levar a cabo essa perspectiva fica extremamente reduzida. Essa questão impacta negativamente em alguns aspectos pessoais dos professores, como, por exemplo, nível de saúde, qualidade das relações interpessoais e sociais, falta de tempo para lazer, etc., que muitas vezes se avolumam e se acumulam com as demandas do trabalho, impactando também na qualidade da aula e do processo formativo desenvolvido.

Por fim, o último aspecto de análise neste texto se refere à concepção acerca do que vem a ser um bom professor para atuar na formação inicial. Para o professor Fernando:

A cada novo ciclo (semestre, ano, turma) de formação, nos deparamos com novas teorias e novas possibilidades. Ser um bom professor é ter em mente que tudo está sempre por ser construído, buscar compreender a maior parte de conhecimento já produzido, ter a sensibilidade de análise dos sujeitos envolvidos e produzir novas possibilidades de acordo com as necessidades que surgem a cada tempo. Não se pode estagnar em questões e problemas burocráticos, é preciso pensar para além da bolha. Não podemos ficar presos a uma bolha, pensando que o conhecimento que possuímos é suficiente, ou achar que nossas crenças são únicas e verdadeiras. A sociedade atualmente é composta por indivíduos de diversas culturas e a educação escolar não pode ficar alheia a isso.

Em tempos em que a educação necessita abarcar a diversidade cultural, atentar para essa problemática, na opinião do professor Fernando, é fundamental para dar conta das responsabilidades educativas do ser professor na contemporaneidade. Na perspectiva do exercício da docência na diversidade cultural, Dias & André (2016), afirmam que ao professor implica ter capacidade de trabalhar na incerteza e na complexidade; ser afetivo, mobilizando carinho, atenção, diminuindo a tensão e promovendo o relaxamento, ou seja, ter sensibilidade humana e pedagógica; respeitar e considerar as diferenças entre os alunos, acompanhando o processo de formação de identidades culturais em muitos casos híbridas; e, ainda, selecionar formas de comunicação e interação durante as aulas que sejam eficazes para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Para a professora Andréia, “o bom professor necessita possuir elevada capacidade de compreensão”. Além disso, em sua narrativa escreveu que o bom professor precisa:

[...] compreender, antes de tudo, que o ser humano é capaz de modificar-se, pois está em processo de constante e contínuo crescimento. Nesse sentido, deve acreditar nas potencialidades dos estudantes e ser o mediador para aquisições intelectuais, morais e humanas. Além disso, crer que é possível, pela educação, realizar uma transformação efetiva da sociedade. Precisa estimular a participação nos diferentes contextos sociais e ser ele próprio agente participativo,

posicionando-se criticamente e ativamente no grupo do qual faz parte. O professor deve ter rigorosidade metodológica, ser pesquisador, respeitar os saberes dos estudantes, ser crítico, ético, saber que não existe docência sem discência, ser exemplo, aceitar o novo rejeitando qualquer tipo de discriminação, saber refletir sobre a própria prática, ser amoroso, dialógico, reconhecer-se falível e, sobretudo, ter esperança (Professora Andréia).

A professora Manuela, ao abordar esta temática, em sua narrativa conjectura:

Colaborar com a formação de seres críticos e construtivos não é tarefa fácil, nos faz superar limites da nossa própria formação. Mas a mudança é necessária e deve iniciar de uma forma ou outra abrindo-se para novos desafios; sob o meu ponto de vista, a grande diferença entre o bom professor e o simplesmente professor está na grande obra para que se possa servir de exemplo àqueles a quem estamos ensinando. É o que tento fazer a cada semestre, a cada turma que passa por mim.

Apresentar um conceito universal e consensual acerca do que seria, efetivamente, um bom professor para atuar na formação inicial de novos professores, é uma tarefa de elevada complexidade. Porém, no âmbito deste texto, intencionalmente, referimos a concepção de Tardif (2014, p. 39), para o qual o professor ideal é alguém que:

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Ampliando a concepção citada, de nossa parte, entendemos ainda, que o bom professor necessita ser reflexivo, pois a reflexão acerca de suas ações e a reflexão acerca das reflexões sobre suas ações constituem-se em fontes riquíssimas de conhecimentos e saberes e oportunizam a qualificação das interlocuções e intervenções educativas/formativas realizadas (Schön, 1992). Além de reflexivo, o bom professor necessita ainda ser pesquisador, pois, sendo autor de sua própria aula e lançando mão da pesquisa enquanto princípio educativo, poderia provocar nos estudantes a necessidade orgânica de buscar e produzir conhecimentos para consumo próprio e para embasar, solidificar e qualificar suas ações e, mais que formar-se, transformar-se (André, 2006; Demo, 2011; Pesce & André, 2012).

Assim, pontuamos que, para se tornar um bom professor e buscar superar a fragmentação dos saberes na formação de novos professores, é necessário construir os saberes

pedagógicos com base nas necessidades pedagógicas. Em outros termos, é preciso ressignificar os saberes pedagógicos com base na prática social do ato de ensinar, uma vez que é ela que constitui, ao longo do tempo, a identidade do sujeito enquanto professor. Nesse sentido, instigando uma profunda reflexão acerca da mutabilidade da identidade docente, Pimenta & Anastasiou (2014), afirmam que ela se dá como um processo de construção do sujeito historicamente situado, portanto, passível de ressignificação.

4. Considerações Finais

Ao iniciar as considerações finais acerca do percurso deste texto, com relação a influência que a trajetória profissional exerce sobre a constituição da docência, primeiro elemento debatido na análise dos dados, entendemos que há sempre palavras e experiências que nos precedem, que estão em curso e que nos sucederão. Nestes termos, na formação inicial em nível de Licenciatura, as experiências anteriores e as que estão sendo vivenciadas se misturam, interferem e contribuem, em maior ou menor medida, com o processo formativo do futuro professor. Desta forma, quanto mais qualificadas, sustentadas e tensionadas por elementos teórico-práticos forem estas experiências, possivelmente, maior será o potencial de contribuição com a formação. Além disso, pontuamos que um movimento formativo qualificado está intimamente ligado com o desenvolvimento de interações dialógicas diversas e plurais de aprendizagens, perspectiva esta que exige uma disposição para aprender a ser docente e requer um processo de reflexão constante, tanto dos professores que atuam na formação inicial, quanto dos acadêmicos em formação.

No que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, não ignoramos as distintas compreensões que permeiam o termo, tampouco as diferentes perspectivas que o atravessam, principalmente em razão do seu lugar no processo educacional escolar, sua efetividade nas particularidades dos contextos socioculturais, nos encontros e desencontros entre docentes e discentes, nos avanços das tecnologias, nas especificidades das diferentes áreas do saber, etc. No entanto, tensionar as questões didático-pedagógicas na perspectiva da formação de sujeitos que exercerão a docência, pressupõe considerar este aspecto como um elemento central do processo formativo. Atentar para essa questão é deveras importante, pois dificilmente nos tornamos docentes como uma obra do acaso ou sem percorrer longos caminhos pautados por profundas e consistentes reflexões teórico-práticas.

Desta forma, parece-nos que ampliar o leque de abordagens em torno das especificidades do exercício da docência na formação inicial pode ser uma boa alternativa

para qualificar e aprofundar o processo formativo. Apontar essa possibilidade não significa advogar para perspectivas utilitaristas, em que unicamente são ensinadas técnicas de ensino e desenvolvidas habilidades e competências. Mas sim, significa compreender a complexidade da docência, do ato educativo e do seu entorno, abrindo possibilidades para que os acadêmicos e professores sejam formados e se formem com maior potencial reflexivo e fundamentado no e pelo domínio conceitual. De certa forma, podemos afirmar que é neste movimento reflexivo entre professores e futuros professores que é oportunizado o desenvolvimento de um processo formativo pautado pelas demandas da docência na contemporaneidade. Assim, na nossa compreensão, a reflexividade possui potencial para ser uma grande fonte de riqueza para os processos de formação inicial de professores.

Referências

André, M. (2006). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (pp. 55-69) (5a. ed.). Campinas: Papirus.

Bagnara, I. C. (2011). Educação Especial e Inclusiva: uma discussão acerca da CONAE 2010. In: Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. *Anais do IV Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação*. Passo Fundo: UPF.

Bagnara, I. C. (2017). *A interlocução pedagógica na Educação Física escolar: horizontes para pensar a Formação Inicial* (Tese de doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí/RS.

Bagnara, I., & Fensterseifer, P. (2019). O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. *Movimento*, 25, e25008.
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888>

Bagnara, I. C. & Fensterseifer, P. E. (2020). O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. *Cocar*, 14 (29) 565-583.
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3394>

Brandão, C. R. (2003). *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. & Silva, R. da. *Metodologia científica*. (6a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Demo, P. (2011). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. (14a. ed.), São Paulo: Cortez.

Fensterseifer, P. E. (2009). Formação em Educação Física: para sair da menoridade. In: Krug, H. N.; Pereira, F. M. & Afonso, M. R. (Org). *Educação Física: Formação e Prática Pedagógica*. (pp.103-119). Pelotas: UFPEL.

Gariglio, J. Â. (2013). *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Ijuí: Unijuí.

Dias, H. N. & André, M. (2016). A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores – RIFP*, 1 (3) 194-206. <http://www.itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/433/346>

Isaia, S. M. A. & Bolzan, D. P. V. (2004). Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? *Revce*, 29 (2) 121-133. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845>.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Molina, R. M. K. & Molina Neto, V. (2010). Pesquisar com narrativas docentes. In: Molina Neto, V. & Triviños, A. N. S. (Org.) *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. (pp. 165-176). (3a. ed.). Porto Alegre: Sulina.

Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Revista Ciência e Educação*, 12 (1) 117-128. DOI: 10.1590/S1516-73132006000100009

Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. (3a. ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Pasqualli, R., & Carvalho, M. J. S. (2020). Profissionalização docente nas licenciaturas a distância dos Institutos Federais do Brasil. *Research, Society and Development*, 9(6), e171963566. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3566>

Pesce, M. K. & André, M. E. D. A. (2012). Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Formação Docente* 4 (7) 39-50. Recuperado de <https://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20140318105213.pdf>.

Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 15-38) (8a. ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G & Almeida, M. I. (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no Ensino Superior*. (5a. ed.). São Paulo: Cortez.

Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (3a. ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. (16a. ed.). Petrópolis: Vozes.

Vieira, M. M. M., & Vieira, J. de A. (2020). Princípio educativo ensino com pesquisa na formação inicial de professores: perspectivas e desafios. *Research, Society and Development*, 9(5), e168953350. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3350>

Wittizorecki, E. S. & Molina Neto, V. (2015). Formação de professores de Educação Física + Humana(s). In: Stigger, M. P. *Educação Física + Humanas*. Campinas: Autores Associados.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ivan Carlos Bagnara – 70%

Adair Adams – 30%