

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora,
o texto completo desta dissertação
será disponibilizado somente a partir
de 31/01/2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e
Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

RENATA FRIGENI STEIN

**Rio Claro
2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:

**Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e
Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

RENATA FRIGENI STEIN

Texto apresentado ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Rio Claro
2022

S819b	Stein, Renata Frigeni Base de formação do professor: : Análise bibliográfica do conhecimento, prática e engajamento profissional na profissionalização do ensino / Renata Frigeni Stein. -- Rio Claro, 2022 119 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto 1. Professores. 2. Educação Básica. 3. Competências Profissionais. 4. Profissionalização. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR: Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

AUTORA: RENATA FRIGENI STEIN

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

A handwritten signature in blue ink, belonging to Samuel de Souza Neto, is written over the printed name.

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. MÁRCIA REGINA ONOFRE (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Rio Claro, 31 de janeiro de 2022

Título alterado para:

BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino

AGRADECIMENTOS

Gratidão imensa a Deus pela oportunidade da vida e de poder desfrutá-la com saúde, alegria e resiliência no processo de realização dos meus sonhos!

Agradeço aos meus pais Alessandra (*in memoriam*) e Octávio (*in memoriam*) por tudo que a mim fizeram, sobretudo ao me ensinarem que a maior herança que poderiam deixar seria o investimento em estudo, o qual continuando honrando com esta pesquisa!

Agradeço ao meu filho Renan, luz na minha vida e meu maior amor, pela paciência nos momentos de minha ausência por conta dos estudos. A ele dedico este trabalho, procurando deixar um legado tal como recebi dos meus pais!

Aos meus irmãos, familiares e amigos que me apoiaram (direta ou indiretamente) nesta jornada acadêmica, agradeço o incentivo e admiração a mim dirigidos!

Agradeço aos alunos e ex-alunos que me compuseram como profissional ao longo destes 27 anos de profissão!

Agradeço aos meus professores desde a tenra infância, pois vários deles foram inspiração para a minha escolha profissional!

Um agradecimento especial aos colegas de profissão e às Instituições em que trabalhei e trabalho, que me oportunizaram tanto aprendizado e colaboraram no meu processo de construção da identidade docente e com meu desenvolvimento profissional!

Aos colegas e professores dos grupos de pesquisa NEPEF e DOFPEN (UNESP-RC), minha gratidão pelo convívio e aprendizado!

À Banca examinadora deste trabalho, Prof^a Dr^a Márcia Regina Onofre e Prof^a Dr^a Vera Teresa Valdemarin, agradeço a disponibilidade de uma leitura atenta, colaborando com seus preciosos conhecimentos e apontamentos na estruturação desta dissertação!

Ao Professor Dr. Samuel de Souza Neto agradeço, com muita admiração e carinho, a sua atenção, o respeito à minha pesquisa, a todo conhecimento compartilhado comigo ao longo deste processo e pela valiosa contribuição formativa!

A todos, o meu imenso respeito e gratidão!!!

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo de formação de professores com enfoque para a base de conhecimentos do professor multidisciplinar do Ensino Básico, licenciado em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais. A perspectiva da Profissionalização do Ensino é um eixo transversal nesse trabalho à medida que se propõe analisar as três dimensões da competência profissional destacando o conhecimento, a prática e o engajamento profissional de professores. Neste contexto apresentou como problema de estudo a seguinte questão: *quais são os elementos dos conhecimentos e das práticas profissionais que contribuem para a base de formação e auxiliam no engajamento profissional?* Assim teve como objetivo geral investigar os elementos da base de conhecimentos que fundamentam a formação, a prática e o engajamento profissional do professor multidisciplinar da Educação Básica. Especificamente buscou-se: (a) identificar e analisar a base de conhecimentos de formação encontradas no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Literatura; e, (b) analisar os conhecimentos propostos na Base Nacional Curricular de Formação de Professores e nas políticas docentes de formação da atualidade. Metodologicamente optou pela pesquisa qualitativa, estudo exploratório, envolvendo o estudo bibliográfico e como técnicas análise documental, consulta ao Catálogo de teses e dissertações da CAPES e análise de conteúdo. A produção dos dados foi organizada em três eixos: (a) Políticas de formação e profissionalização docente; (b) Formação de professores: produção literária no campo da docência como profissão; (c) Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Entre os resultados destacamos: 1) As políticas de formação em sua operacionalização apresentam descompassos entre os discursos e a efetivação, oscilando entre avanços e retrocessos no campo da formação de professores, sendo mais bem explicitadas na metáfora do zigue-zague e ou na metáfora do pêndulo. 2) O aporte teórico apontou a necessidade da formação continuada e ou formação em serviço caminhar para uma articulação efetiva entre a formação universitária (conhecimentos universitários) e o campo de atuação (saberes profissionais) na parceria entre Universidade e Escola, visando a profissionalização dos professores, bem como de uma base de conhecimentos que explore o conhecimento profissional docente no que se refere ao tacto pedagógico e discernimento, visando tomar uma posição. 3) No trabalho de consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES (2002-2019), vinculado ao professor da Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental, trabalhou-se com os temas Conhecimento Profissional (CO-PRO), Prática Profissional (PRA-PRO) e Engajamento Profissional (ENGA-PRO), emergindo alguns elementos que podem caracterizar essa Base da Formação, como: 3.1 - PRA-PRO: a aprendizagem da docência, a identidade profissional, as fontes dos saberes docentes, formação continuada, dispositivos de formação e ou controle para a reflexão, PIBID - prática de iniciação, carência de conhecimentos, dificuldades na ação cotidiana; 3.2 - CO-PRO: o caráter biográfico da identidade profissional, bem como a importância do “outro social”, processo de socialização e formação continuada; 3.3 - ENGA-PRO: ressignificação da prática e autoformação. Concluímos que as políticas formativas se utilizam de elementos da literatura do campo em seu discurso, mas sua efetivação depende de outros fatores que podem, muitas vezes, serem distorcidos na sua operacionalização. A Base de formação do professor multidisciplinar da Educação Básica é plural; está em constante construção; insere-se na formação continuada, visando o desenvolvimento profissional docente; exige a assunção de um compromisso moral/social com os alunos, mas também com os pares e com a sociedade no exercício de uma profissionalidade docente; mas também depende de tomadas de posição no sentido de se formar e agir por uma profissão, educação.

Palavras Chaves: Professores; Educação Básica; Competências Profissionais; Profissionalização.

ABSTRACT

The present research is located in the field of teacher training with a focus on the knowledge base of the multidisciplinary teacher of Basic Education, licensed in Pedagogy to work in Early Childhood Education and Elementary School I early years. The perspective of Teaching Professionalization is a transversal axis in this work as it proposes to analyze the three dimensions of professional competence, highlighting the knowledge, practice and professional engagement of teachers. In this context, the following question was presented as a study problem: what are the elements of professional knowledge and practices that contribute to the basis of training and help in professional engagement of teachers? Thus, the general objective was to investigate the knowledge base that underlies the training, practice and professional engagement of the multidisciplinary teacher of Basic Education. Specifically, we sought to: (a) identify and analyze the training knowledge base found in the CAPES Theses and Dissertations Bank and in Literature; and, (b) to analyze the knowledge proposed in the National Curricular Base for Teacher Training and in current teacher training policies. Methodologically, it opted for qualitative research, exploratory study, involving the bibliographic study and a techniques of document analysis, consultation of the CAPES Theses and Dissertations Catalog and content analysis. The production of data was organized into three axes: (a) Policies for teacher training and professionalization; (b) Teacher training: literary production in the field of teaching as a profession; (c) Catalog of CAPES theses and dissertations. Among the results we highlight: 1) The training policies in their operationalization present mismatches between the discourses and the effectiveness, oscillating between advances and setbacks in the field of teacher training, being better explained in the zigzag metaphor and or in the pendulum metaphor. 2) The theoretical contribution pointed out the need for continuing education and/or in-service training to move towards an effective articulation between university education (university knowledge) and the field of action (professional knowledge) in the partnership between University and School, aiming at the professionalization of teachers , as well as a knowledge base that explores professional teaching knowledge with regard to pedagogical tact and discernment, with a view to taking a stand. 3) In the work of consulting the CAPES theses and dissertations bank (2002-2019), linked to the Early Childhood Education and Early Years of Elementary School teacher, the themes Professional Knowledge (CO-PRO), Professional Practice (PRA-PRO) and Professional Engagement (ENGA-PRO), emerging some elements that can characterize this Training Base, such as: 3.1 - PRA-PRO: teaching learning, professional identity, sources of teaching knowledge, continuing education, training and/or control devices for reflection, PIBID - initiation practice, lack of knowledge, difficulties in daily action; 3.2 - CO-PRO: the biographical character of professional identity, as well as the importance of the “social other”, socialization process and continuing education; 3.3 - ENGA-PRO: re-signification of practice and self-training. We conclude that training policies use elements of field literature in their discourse, but their effectiveness depends on other factors that can often be distorted in their operationalization. The Basic Education multidisciplinary teacher training base is plural; is under constant construction; it is part of continuing education, aiming at the professional development of teachers; it demands the assumption of a moral/social commitment with students, but also with peers and society in the exercise of teaching professionalism; but it also depends on taking positions in the sense of forming and acting for a profession, education.

Key Words: Teachers; Basic education; Professional Competencies; Professionalization.

RESUMEN

La presente investigación se ubica en el campo de la formación docente con un enfoque en la base de conocimientos del docente multidisciplinario de Educación Básica, licenciado en Pedagogía para actuar en Educación Infantil y Básica I primeros años. La perspectiva de la Profesionalización Docente es un eje transversal en este trabajo pues se propone analizar las tres dimensiones de la competencia profesional, destacando el conocimiento, la práctica y el compromiso profesional de los docentes. En este contexto, se planteó como problema de estudio la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos del conocimiento y de las prácticas profesionales que contribuyen a la base formativa y ayudan en el compromiso profesional? Así, el objetivo general fue investigar los elementos de la base de conocimientos que fundamentan la formación, la práctica y el compromiso profesional del profesor multidisciplinario de Educación Básica. Específicamente, buscamos: (a) identificar y analizar la base de conocimientos de formación que se encuentra en el Banco de Tesis y Disertaciones de la CAPES y en la Literatura; y, (b) analizar los saberes propuestos en la Base Curricular Nacional de Formación Docente y en las políticas de formación docente vigentes. Metodológicamente, optó por la investigación cualitativa, el estudio exploratorio, involucrando el estudio bibliográfico y como técnicas el análisis documental, la consulta del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES y el análisis de contenido. La producción de datos se organizó en tres ejes: (a) Políticas de formación y profesionalización docente; b) Formación docente: producción literaria en el campo de la docencia como profesión; (c) Catálogo de tesis y disertaciones de la CAPES. Entre los resultados destacamos: 1) Las políticas de formación en su operacionalización presentan desajustes entre los discursos y la eficacia, oscilando entre avances y retrocesos en el campo de la formación docente, siendo mejor explicados en la metáfora del zigzag y/o en la metáfora del péndulo. 2) El aporte teórico señaló la necesidad de la educación continua y/o de la formación en servicio para transitar hacia una articulación efectiva entre la formación universitaria (saber universitario) y el campo de acción (saber profesional) en la alianza Universidad-Escuela, con el objetivo en la profesionalización de los docentes, así como una base de conocimiento que explore los saberes profesionales docentes en cuanto tacto y discernimiento pedagógico, con miras a posicionarse. 3) En el trabajo de consulta del banco de tesis y disertaciones de la CAPES (2002-2019), vinculado al docente de Educación Infantil y Primeros Años de la Enseñanza Fundamental, los temas Conocimiento Profesional (CO-PRO), Práctica Profesional (PRA-PRO) y Compromiso Profesional (ENGA-PRO), emergiendo algunos elementos que pueden caracterizar esta Base Formativa, tales como: 3.1 - PRA-PRO: enseñanza aprendizaje, identidad profesional, fuentes de conocimiento docente, formación continua, formación y/o dispositivos de control para la reflexión, PIBID - práctica de iniciación, desconocimiento, dificultades en la acción cotidiana; 3.2 - CO-PRO: el carácter biográfico de la identidad profesional, así como la importancia del “otro social”, proceso de socialización y formación permanente; 3.3 - ENGA-PRO: resignificación de la práctica y autoformación. Concluimos que las políticas de formación utilizan elementos de la literatura de campo en su discurso, pero su efectividad depende de otros factores que muchas veces pueden ser distorsionados en su operacionalización. La base multidisciplinaria de formación del profesorado de Educación Básica es plural; está en constante construcción; es parte de la educación permanente, visando el desarrollo profesional de los docentes; exige la asunción de un compromiso moral/social con los estudiantes, pero también con los pares y la sociedad en el ejercicio de la profesionalidad docente; pero también depende de tomar posiciones en el sentido de formar y actuar para una profesión, la educación.

Palabras Clave: Docentes; Educación básica; Competencias profesionales; Profesionalización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Base de Conhecimentos para a docência.....	24
Figura 2- Panorama cronológico das políticas consultadas.....	43
Figura 3- Trajetória temporal das iniciativas formativas no Brasil.....	44
Figura 4- As dimensões da Competência Profissional.....	72
Figura 5- Quantidade de pesquisas por eixo.....	91
Figura 6- Ano de publicação das pesquisas.....	91
Figura 7- Instituições das pesquisas.....	92
Figura 8- Regiões das pesquisas desenvolvidas no Brasil.....	92
Figura 9- Abordagens das pesquisas.....	93
Figura 10- Instrumentos utilizados nas pesquisas.....	93
Figura 11- Autores sobre a Prática Profissional.....	94
Figura 12- Autores sobre o Conhecimento Profissional.....	94
Figura 13- Autores sobre a Base de Conhecimentos.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Formação Profissional dos professores.....	32
Quadro 2- Quantidade de pesquisas encontradas no Portal da CAPES.....	40
Quadro 3- Dimensões, ementas e categorias dos Referentes e critérios da ação docente.....	58
Quadro 4- Princípios norteadores das Resoluções.....	61
Quadro 5- Dez competências gerais da Formação Docente.....	70
Quadro 6- Base de Conhecimentos e Saberes.....	82
Quadro 7- Eixos de análise, elementos e total de pesquisas.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Os dez campos de estudos com maiores incidências nas pesquisas.....	41
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNC- Base Nacional Comum

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CEUCLAR- Centro Universitário Claretiano

CF- Constituição Federal

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

EAD- Educação a Distância

LBDEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCN- Parâmetro Curricular Nacional

PCNEM- Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio

PNE- Plano Nacional de Educação

PPG- Programa de Pós-Graduação

PUC- Pontifícia Universidade Católica

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UFCE- Universidade Federal do Ceará

UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPI- Universidade Federal do Piauí

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UNB- Universidade de Brasília

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNIR- Fundação Universidade Federal de Rondônia

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
------------------------------------	-----------

Capítulo 1- QUADRO DE REFERÊNCIA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	26
--	-----------

1.1- Os desafios da formação de professores na contemporaneidade.....	30
1.2- Profissionalização docente: a perspectiva de uma base de formação.....	33
1.3- Da formação continuada à carreira docente: o Ensino como um trabalho especializado – a profissão.....	36

Capítulo 2- PERCURSO METODOLÓGICO	38
--	-----------

2.1 - Natureza da pesquisa	38
2.2- Levantamento CAPES.....	38

Capítulo 3- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	43
---	-----------

3.1- Modelos de Formação, Modelos de Profissionalização.....	45
3.2- A busca pela qualidade educativa: Da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	50
3.3- A contribuição dos Referenciais para a formação de professores.....	52
3.3.1- Referenciais para a Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (MEC, 1999)	52
3.3.2- Referentes e critérios para a ação docente.....	57
3.3.3- Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada (MEC, UNDIME, CONSED, 2019)	59
3.4- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	61
3.5- Algumas Considerações: as competências (re)afirmadas nos documentos- um museu de novidades?.....	67

**Capítulo 4- BASE DA FORMAÇÃO PARA O ENSINO COMO
PROFISSÃO.....74**

4.1- Idades do Ensino, Idades da Profissão.....74

4.2 – O Movimento da Profissionalização do Ensino.....79

4.3 - Saberes Docentes e Conhecimentos Profissionais.....81

4.4 - Profissionalidade Docente84

4.5- Algumas considerações: Base de Conhecimentos – (in)suficiente para produzir a
profissão professor?.....87

**Capítulo 5- BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: O QUE ELE NOS
REVELA COM RELAÇÃO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O
PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR?.....90**

5.1- Fase A: Análise quantitativa90

5.2- Fase B: Análise qualitativa95

5.3- Algumas Considerações: a intersecção dos eixos- a permeabilidade dos elementos
entre as dimensões.....105

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....107

REFERÊNCIAS.....113

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa situa-se no campo da formação de professores, tendo como objetivo **investigar os elementos da base de conhecimentos que fundamentam a formação, a prática e o engajamento do professor multidisciplinar da Educação Básica**. Dessa forma, ao propor desvelar esta base da formação do professor multidisciplinar do Ensino Básico, licenciado em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela procura encontrar os elementos que lhes servem de sustentação.

Nesta direção, a perspectiva da Profissionalização do Ensino funciona como um eixo transversal nesse trabalho à medida que se propõe analisar as três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020) destacando o conhecimento, a prática e o engajamento dos professores. Portanto, o professor multidisciplinar é referido aqui tal como aparece na Resolução CNE/CP 02/2019 e Resolução CNE/CP 01/2020.

Entendemos que o termo abarca a caracterização acentuada sobre as disciplinas com as quais esse professor leciona (português, matemática, ciências, história e geografia). De modo que ao utilizarmos a expressão “professor multidisciplinar”, inferimos sobre a questão dos conhecimentos necessários para a sua prática profissional no segmento de Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, a perspectiva dessa pesquisa passa pela trajetória da investigadora, na compreensão de produção da vida dessa professora. Assim sendo, a pesquisadora em pauta é formada em magistério na Escola Estadual Coronel Joaquim Ribeiro, localizada em Rio Claro-SP, Pedagoga pela UNESP- Câmpus de Rio Claro- SP e Psicopedagoga pelo CEUCLAR de Batatais-SP.

Dessa forma, ao incluir o itinerário formativo e profissional, busca problematizar a questão de estudo, que foi sendo construída ao longo desse período, na perspectiva de uma autoetnografia de “uma professora sobre ser professora” composta de três elementos: AUTO (EU)- individualidade, subjetividade e experiência pessoal; ESCRITA (GRAFIA)- descrever, interpretar e representar; ETNO – identidades de um grupo ou cultura. (OLIVER, PÉREZ-SAMANIEGO, MONFORTE, 2021). Nesta problematização será utilizada a escrita na primeira pessoa, registrando uma investigação sobre a própria trajetória como fundamento para a constituição do problema de estudo.

(a) O contexto do problema de pesquisa

a1 - A experiência¹ como professora

Docente há 27 anos no segmento educacional a que me proponho investigar (sendo 24 anos em rede particular e três anos em rede municipal- onde leciono atualmente), este estudo traz subjacente a ele as experiências significativas de minha trajetória como profissional da Educação, pois elas ajudaram-me a desenvolver a profissionalidade e construir uma identidade profissional, que me permitem transitar, atualmente, com certa serenidade (HUBERMAN, 1992) no campo de atuação.

No entanto, em diversos momentos desse itinerário profissional, considerando a complexidade da atividade do professor multidisciplinar, deparei-me (e ainda me deparo) com desafios em que os conhecimentos adquiridos e a prática precisaram passar por metamorfoses ao se adequar a situações e contextos, exigindo um constante engajamento profissional.

Identidades profissionais diversas também foram encontradas pelo caminho junto aos pares, instigando o questionamento a respeito da base de formação dos professores. Essas foram motivações que me levaram buscar estudos que pudessem dar maior legitimidade e fundamentação aos elementos da constituição do “ser professor”. Nessa perspectiva, a formação continuada ganha relevância como elemento fundamental para o meu desenvolvimento profissional.

a2 - A socialização² como um processo de aquisição de uma cultura profissional³

¹ **Experiência** – por experiência nós vamos entender o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca - um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, enfim, uma travessia na qual se funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética (BONDIA, 2002). Neste contexto, por “saber da experiência” vamos entender a sua relação com a existência e com a vida singular concreta, no sentido de se apropriar da própria vida, havendo necessidade de se resgatar a “experiência” como um saber que forma e transforma (BONDIA, 2002). Trata-se do único saber que pertence ao professor. Mas que exige discernimento e tato pedagógico, podendo se constituir no conhecimento profissional docente.

² **Socialização** - entende-se como o ato ou efeito de socializar, de tornar social, de reunir em sociedade em um processo sócio-histórico no qual a cultura fornece regras, valores, padrões e crenças ou representações que são apreendidos em atividades grupais. Porém, o processo de socialização não se desenvolve de forma linear e/ou progressiva, pois os sujeitos em socialização não são passivos frentes aos agentes e às condições socializadoras (FREITAS, 2011).

³ **Cultura profissional** – no campo da socialização cabe a socialização organizacional o trabalho com normas, condutas e comportamentos, gerando o que se denomina chamar aqui de cultura profissional. Porém, esta é apenas uma das leituras que se pode fazer.

Assim sendo, o interesse por essa temática se faz presente nesta trajetória profissional há bastante tempo. Especificamente, desde 2016, quando decidi dar continuidade à minha formação acadêmica universitária. A partir de então, ao participar de um curso de extensão intitulado “Escola de Educadores”, na UNESP de Rio Claro, sob coordenação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, (re)acendeu o meu lado de pesquisadora que no final da graduação (em 1999), a orientadora de TCC, Prof^a Dr^a Arilda Schmidt Godoy (*in memoriam*), já havia incentivado a ser investido.

Dessa forma, (re)inicie um caminho acadêmico, em 2017, cursando disciplinas como aluna especial nessa Instituição ao mesmo tempo em que preparava um projeto para o Mestrado. O ingresso como aluna regular na Pós-Graduação se deu no ano de 2019. Matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Trabalho Docente, é nesse contexto que me encontro, imersa no interesse sobre esse universo que tem se mostrado bastante presente nas pautas educacionais, mas também que me faz refletir sobre o meu próprio processo de escolarização, onde tudo começou...

a3 - A socialização primária⁴ (socialização antecipatória, socialização pré-profissional)⁵

Sobre minha trajetória como estudante, esta foi iniciada aos cinco anos de idade no “Jardim da Infância”, nomeado assim na época.

⁴ Socialização primária – a socialização primária é a responsável por formar a base do indivíduo, é o primeiro contato deste com o mundo exterior. Para Berger e Luckman (2006) é durante a infância que ocorre a socialização primária, onde a criança aprende e interioriza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que se pertence. Uma vez que a relação se passa no seio da família, pares e vizinhança e a escola são estes os entes encarregados da socialização que estabelecem mediação entre o mundo e a criança. Dessa forma, a socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado ficou estabelecido e registrado na consciência do indivíduo. A interiorização da realidade nunca termina nem se completa e é aqui que entra a socialização secundária. Como exemplos desse processo nós temos a família, a comunidade de inserção e a escola, podendo dar espaço também para uma socialização antecipatória, bem como contribuir com a aquisição dos saberes da tradição pedagógica, pois eles se referem à experiência na escola como aluno.

⁵ Para Freitas (2011) e Gariglio (2011) a socialização docente envolve: socialização antecipatória ou pré-profissional (vinculada às relações sociais com familiares, amigos, antigos professores etc.); socialização profissional (valores, conhecimentos, habilidades - comunidade profissional: comportamentos e atitudes comuns ao exercício da profissão e a identidade profissional); e, socialização organizacional (normas, condutas, comportamentos - cultura profissional).

Desde então, minha escolarização até a 8ª série (9º ano, hoje, do Ensino Fundamental II) ocorreu em um colégio de freiras, onde também havia o curso de magistério. Assim, era possível ter um contato frequente com as normalistas que participavam de atividades em sala de aula e eu, enquanto criança na época, encantava-me com elas: “*O que será que elas têm que estudar para serem professoras?*”, pensava admirando aquelas moças que pareciam ter “conhecimento de tudo”.

Na antiga 2ª série, hoje 3º ano do Ensino Fundamental I, uma atividade escolar foi muito significativa para mim. O Colégio em que eu estudava havia organizado uma “Feira de Ciências”, aberta à comunidade, onde fui responsável por explicar um experimento do plantio e desenvolvimento do feijão. Foi um momento histórico em minha vida de estudante! É lembrado o fato de eu ter estudado muito a respeito do assunto e a explicação sobre os “cotilédones do feijão” nunca mais saíram de minha cabeça, deixando marcas de uma oportunidade escolar muito feliz! Talvez, ali, naquele momento, nascia o encanto pela descoberta, pelo estudo, pela docência e pesquisa.

Com o passar dos anos escolares, especificamente após a 5ª série (atualmente 6º ano do Ensino Fundamental II), era permitido, naquele Colégio, estar na escola em período contrário às aulas regulares para uso de biblioteca ou outros espaços para realização de atividades extracurriculares. A partir de então, frequentei a escola quase todos os dias no período da tarde, mesmo que não tivesse nada em especial para se desenvolver naquele espaço. O ambiente escolar era muito caro para mim que adorava estar ali no prédio da escola, encontrando com os professores, com colegas de turma, na biblioteca, na quadra, em salas de aulas fazendo trabalhos ou ensaiando músicas, imersa na dinâmica escolar...

Quando já estava próxima a finalizar o Ensino Fundamental II, minha irmã formou-se no magistério nesse mesmo Colégio e logo iniciou a vida profissional como professora. Esse fato provocou um grande encantamento da minha parte que passei a apreciar e acompanhar os planejamentos das aulas dela em casa, participar da seleção de atividades para as crianças, ver diário, enfim, todo aquele movimento chamava-me muito atenção e me agradava conviver com aqueles materiais.

Ao terminar o Ensino Fundamental II, matriculei-me no Ensino Médio (nomeado por Colegial, na época) em outro Colégio, onde fiz o primeiro ano inteiro sem identificar-me muito com as disciplinas curriculares. Logo no início do segundo ano, a latência por ser professora prevaleceu, sendo a motivação para eu procurar por um curso de magistério e fazer a minha transferência de matrícula, tendo todo o apoio familiar para isso. Saindo

do “colegial” tive a equivalência de matérias do primeiro ano, iniciando os estudos no 2º ano do magistério na Escola Estadual Coronel Joaquim Ribeiro. A sensação era de estar livrando-me de um fardo... Uma grande realização se iniciava naquele momento!

a4 - A socialização secundária⁶ (socialização profissional⁷)

Nas aulas do magistério todas as disciplinas agradavam-me bastante. Uma professora de psicologia sempre levava contribuições de Rubem Alves e, com isso, dava um alento e um encantamento à profissão de professor, de uma forma poética. Isso ajudava a reafirmar com alegria a escolha feita! Durante todo o período de formação no curso profissionalizante, ficou bastante marcado o preparo para situações em sala de aula com os estudantes, com oportunidades de uma vivência próxima à realidade que se enfrentaria ao tornar-me professora (SAVIANI 2009; NÓVOA, 2019).

Ao findar o magistério, comecei dar aulas em uma pequena escola de Educação Infantil, onde minha irmã já trabalhava há algum tempo, recorrendo a ela, então, como referência pessoal e profissional naquele momento. Foi meu primeiro contato com crianças pequenas em situações intencionais de aprendizagem, configurando um período de muito aprendizado para minha carreira, permanecendo por quatro anos nessa experiência. Dessa maneira, a introdução à profissão e a iniciação à docência (NÓVOA, 2017) ocorreu de forma amparada uma por referência de acolhimento, determinante para a continuidade na carreira (HUBERMAN, 1992).

Incentivada a cursar Pedagogia, ingressei na graduação da UNESP de Rio Claro, em 1996, dando um salto qualitativo em minha trajetória, visto que a formação universitária era concebida na época como uma oportunidade em expansão para a qualificação profissional. No entanto, como já estava em atuação docente, percebia claramente a formação universitária com bases científicas e culturais distanciada do

⁶ Socialização secundária - impõe ao indivíduo submundos dos quais ele desconhece e percebe que existem outras culturas, outras ideologias além da dele. Para Berger e Luckmann (2006, p.181), os problemas formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, “a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado.” Assim, as funções da socialização secundária contêm muito formalismo e anonimato, tornando-as fáceis de serem descartadas, pois ao contrário do processo primário de socialização em que o tom de realidade do conhecimento é dado praticamente de forma automática ou “natural”, o processo secundário é visto de forma mais “artificial”, o que o torna uma realidade mais difícil de estabelecer-se. Berger e Luckmann (2006, p.187) concluem que: “[...] a socialização secundária adquire uma carga de afetividade de tal grau que a imersão na nova realidade e o devotamento a ela são institucionalmente definidos como necessários.” Dessa forma, o relacionamento com o pessoal socializador torna-se carregado de significado, o que leva o indivíduo a se entregar completamente à nova realidade. Como exemplo desse processo se tem a formação universitária ou profissionalizante.

⁷ Socialização profissional: envolve valores, conhecimentos, habilidades - comunidade profissional: comportamentos e atitudes comuns ao exercício da profissão e a identidade profissional.

cotidiano escolar. Contudo, essa formação teve sua importância na construção da base de conhecimentos sobre o campo da Educação, em termos históricos e epistemológicos.

Se de um lado há um distanciamento da realidade escolar, no que diz respeito ao trabalho docente, pois se aprende a trabalhar, trabalhando (TARDIF, 2002), por outro lado o “distanciamento” entre Universidade e Escola não se justifica apenas pela dimensão discursiva (Universidade) em relação à coerência pragmática (Escola) [TARDIF, 2002], mas em função da falta de clareza de que na concepção de uma cultura profissional para o magistério ambos precisam estabelecer um diálogo de mão dupla.

Ainda cursando Pedagogia, em 1998, fui convidada a trabalhar em um grande Colégio administrado por padres no município em que resido. Seria mais um sonho realizado! Havia certo “status” profissional em ser professora naquele colégio e, com essa oportunidade, fui lecionar na Educação Infantil, seguindo alguns anos depois para o Ensino Fundamental I, especificamente na alfabetização. Com o passar dos anos, foram surgindo oportunidades de lecionar com as demais faixas etárias, até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Todas essas experiências legitimaram minha licença para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais. Muitos aprendizados e reflexões se concretizaram ao longo desse tempo!

Em dezembro de 1999 finalizei a graduação em Pedagogia com uma monografia dissertando sobre a *“Avaliação da aprendizagem: um estudo exploratório com alunos dos cursos de Pedagogia e Ecologia da UNESP/ Câmpus de Rio Claro”* que agregou conhecimentos significativos e perenes à minha prática profissional. Nesta experiência, aprendi que se faz pesquisa também na escola e com a escola. Com a escola e para a escola. Na ocasião, fui incentivada pela orientadora de TCC, Profª Drª Arilda Schmidt Godoy (*in memoriam*), a dar continuidade aos estudos, sugerindo que me direcionasse para o Mestrado. Na época, eu estava encantada com a inserção no mundo profissional (NÓVOA, 2017) e não queria abandonar isso. Ademais, teria que fazer a Pós-Graduação em outro município, o que demandaria deixar o emprego. Essa possibilidade foi deixada em “*stand by*” ...

a5 - O desenvolvimento profissional docente

Dessa forma, segui minha trajetória profissional fazendo diversos cursos de formação continuada e em serviço, oportunizadas pelo Colégio onde trabalhava e outros por iniciativa própria. O processo de desenvolvimento profissional sempre se fez prioritário em minha vida profissional sendo que, até hoje, busco manter-me em

movimento de aprendizagem e aperfeiçoamento da docência (MIZUKAMI, 2004) perante a consciência da complexidade de atuação do professor multidisciplinar. O exercício da profissionalidade docente exige processos de formação contínua, e este foi um dos legados do Movimento pela Profissionalização do Ensino no qual se estabelece um *continuum* entre a trajetória escolar, a formação acadêmica e a formação continuada (TARDIF, 2002).

Em 2004, a busca por mais qualificação profissional levou-me a fazer uma Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, que era outro desejo a se realizar! Essa formação ofereceu conhecimentos que iluminaram caminhos ao atender estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem no cotidiano escolar. Tal investimento formativo reverteu-se em minha prática profissional com um olhar mais atento e com possibilidade mais assertiva ao considerar aspectos emocionais, cognitivos e sociais no processo de ensino-aprendizagem. Como trabalho de conclusão do curso, produzi conhecimentos sobre *“A criança com transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade em sala de aula: algumas considerações para apoiar o trabalho pedagógico”*. Por ocasião da minha formação na graduação, questões vinculadas a problemas de aprendizagem foram relatadas, mas no estágio supervisionado não foram vivenciados. Hoje a realidade das escolas é mais dinâmica e a inclusão de alunos com déficits se tornou cotidiana, fazendo com que um professor busque respostas aos desafios da sala de aula, transmutando em um engajamento profissional muito necessário.

No ano de 2008 surgiu a oportunidade de meu marido (na época) fazer Pós-Doutorado, na Austrália. Para mim, uma mudança de vida inusitada e temerosa, mas que encarei pensando em uma nova experiência pessoal e sabendo que seria por um período delimitado. Então, afastei-me por um ano do Colégio onde trabalhava, através de direito sindical pelo motivo de trabalhar há mais de dez anos na mesma Instituição. A partir dessa experiência pude compreender que a organização das escolas passa pela trajetória, de cada país, de a Educação ser considerada um bem cultural. Os países que foram colonizados por outros países de cultura mais desenvolvida no campo da Educação herdam um tipo de colonialismo, mas também podem desenvolver um tipo de resistência ou de avanços na educação decorrentes dessa experiência cultural. O fato de eu ser estrangeira e não ter uma certificação - denominada *“Blue Card”* -, que me conferisse idoneidade para estar junto às crianças, não me permitiu ter acesso às escolas australianas para conhecer seu funcionamento interno.

No meio de 2009 retomei à rotina brasileira, voltando ao meu trabalho na escola com uma vivência pessoal que, sem dúvida, transferiu-se em certa medida para minha experiência profissional (NÓVOA, 2017), dada que essas duas instâncias são permeáveis entre si.

Perseguindo a ideia deixada em “*stand by*” no final da graduação, em 2012 passei pelo processo seletivo para o Mestrado na UNESP- RC, chegando à fase final da entrevista. No entanto, não consegui uma vaga.

No ano seguinte, logo no início de 2013, assumi uma nova função no Colégio como Orientadora Educacional, mas sem abandonar a sala de aula. Outra grande realização profissional, visto que desde a graduação havia escolhido essa habilitação e me encantara com ela! A partir de então, comecei a participar de Congressos com mais frequência bem como passei a ter contato constante com profissionais de outras áreas (Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais) que atendiam e acompanhavam alunos do Colégio. Eu os recebia para obter informações e dar encaminhamentos escolares no intuito de otimizar o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Essa função assumida demandou o resgate e a inovação de muito conhecimento de uma cultura profissional múltipla, característica do Pedagogo, “que abrange formação para diferentes ênfases de trabalho” (RAYCHTOCK; CRUZ, 2020, p.4). Tudo isso reacendeu-me a vontade de voltar a estudar e qualificar-me mais profissionalmente.

Foi então que em 2016, quando voltei a ficar somente com a sala de aula, deixando a função de Orientadora Educacional após 3 anos de concomitância das duas funções, resolvi investir mais no meu desenvolvimento profissional, independente da formação em serviço oferecida pelo Colégio. Assim, finalizei um curso de aperfeiçoamento em Neuroaprendizagem e participei do curso de extensão “Escola de Educadores”, na UNESP de Rio Claro, sob a organização do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. Estava em um momento da minha carreira em que acreditava que o tempo de experiência como Pedagoga poderia ser útil à formação de novas professoras. Tinha em mente iniciar uma mudança de rota na carreira profissional. A importância do (re)encontro com o ambiente universitário, através da “Escola de Educadores” foi marcante e decisivo para encorajar-me a investir em um mestrado acadêmico.

Nesse sentido, no ano de 2017, dei prosseguimento a essa decisão cursando disciplinas como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP- Rio Claro, enquanto no ano de 2018 comecei a frequentar o grupo de estudos do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. No final desse mesmo ano participei do processo

seletivo para ingressar no Mestrado e me efetivei como professora na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, desligando-me do Colégio da rede privada onde lecionei por 20 anos.

Nesse itinerário fui aprovada para ingressar no Mestrado do PPG em Educação e em 2019 iniciei o meu percurso como aluna regular na Pós-Graduação da UNESP de Rio Claro. Outro sonho realizado! Outro desafio colocado...

a6 - O conhecimento profissional docente

Neste momento, sigo com a elaboração do relatório de pesquisa instigada pela minha trajetória, curiosidade (FREIRE, 1996), mas também pelos questionamentos que foram construídos a partir da sala de aula, na busca de um corpo de conhecimentos necessários para o professor multidisciplinar ser assertivo em sua prática, na sua fundamentação e em um engajamento que favoreça o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, observa-se que neste processo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), o saber experiencial (TARDIF, 2002) e o saber da ação pedagógico (GAUTHIER et al, 1998) podem ser vistos como portadores de um mesmo significado (o conhecimento profissional docente), por ser o único conhecimento/saber gestado pelo(a) professor(a), contribuindo para a edificação dessa base de conhecimentos, bem como para a fundamentação da docência como profissão, mas cabendo a nós desvelá-los. Dessa compreensão, a partir do arcabouço que foi sendo construído, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: ***quais são os elementos dos conhecimentos e das práticas profissionais que contribuem para a base da formação e auxiliam no engajamento profissional dos professores?***

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar, através de uma pesquisa bibliográfica, a Base de formação que fundamenta o Conhecimento, a Prática e o Engajamento profissional do professor multidisciplinar da Educação Básica, no processo de Profissionalização do Ensino, considerando as três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020) que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

No processo de construção deste trabalho, a partir de um estudo exploratório e descritivo, situado no campo da formação de professores, procuramos analisar: a trajetória temporal das iniciativas de formação docente ao longo das últimas décadas, nos reportando às políticas de formação, à literatura especializada no campo e estudo do tipo “estado da arte” no portal da CAPES. Este último abarcou as produções acadêmicas no período de 2002 a 2019, na tentativa de mapear dados em um processo que considera a evolução histórica, a influência das políticas de formação e as dimensões da profissão professor permeadas pelo movimento da Profissionalização do Ensino.

Com os resultados obtidos pudemos elaborar três momentos significativos desta pesquisa e que atravessaram a própria trajetória de formação profissional da pesquisadora, constituídos por:

- *Políticas de formação, Políticas de Profissionalização*
- *Literatura especializada no campo da formação de professores- Base de formação*
- *Produção acadêmica- consulta ao Banco de dados CAPES*

Inicialmente, **primeiro momento**, verificamos que as últimas décadas foram fortemente marcadas por políticas de formação na intenção de incrementar e fortalecer a profissão docente, porém, ainda, há muito a ser conquistado na carreira docente.

As políticas de formação, em seu processo de elaboração e operacionalização, apresentam descompassos entre os discursos e a efetivação, oscilando entre avanços e retrocessos desde o início do Movimento da Profissionalização do Ensino, nos anos 80 ou se considerarmos as políticas de formação na realidade brasileira durante o século XX (SAVIANI, 2009).

A Profissionalização do Ensino faz parte da pauta educacional brasileira desde a década de 1980. No Brasil, a abertura democrática após a Constituição de 1988 encaminha a sociedade civil a defender a universalização do ensino, como também abre

espaço para a luta do movimento dos educadores por sua formação e sua Profissionalização.

No intuito de a docência ter reconhecimento e valorização, a profissão não deveria ser somente objeto de prioridade no discurso das políticas públicas. A questão da valorização real dos professores é fulcral para a atratividade da profissão docente na Educação Básica. Portanto, além de uma política de formação, a profissão precisa contar com salário digno, jornada de trabalho e planos de carreira que façam jus à categoria profissional. Ademais, uma carreira desprestigiada, afetada por diversas políticas de formação aligeiradas e com controle de exercício, pode receber que tipo de formação?

Assim, o Movimento da Profissionalização do Ensino no Brasil focaliza o professor como protagonista, como ocorre em alguns países. Mas no Brasil, essa valorização e reconhecimento advém de cima para baixo, não parte dos professores, ficando artificial. Souza Neto e Ayoub (2021) em entrevista com Maurice Tardif, estudiosos dos saberes docente e formação profissional também confirma esta artificialidade ao questionar se todos os estados adotam os mesmos critérios nas exigências de conduta e exercício da profissionalidade docente dos professores. Na visão deste autor, nós podemos não ter chegado a idade do ofício se observarmos o que é cobrado dos professores em termos de conduta profissional. Neste itinerário, as políticas de formação apontam para a exigência de uma conduta profissional pautado na ideia da docência como profissão, mas que na realidade estariam ajudando a estabilizar a docência como ofício.

Portanto, a questão da Profissionalização do Ensino nas políticas é um elemento mais retórico, discursivo, do que efetivamente aplicado na realidade da profissão docente, além de ser marcado por descontinuidades. Neste processo se torna evidente que temos diferentes projetos de profissionalização (ZEICHNER, 2013), caracterizando o campo educacional como um espaço de lutas e disputas. Os discursos políticos dos governos, da sociedade civil, dos profissionais da educação e dos teóricos da literatura do campo da educação apresentam divergências e disputas, colocando-a em conflito e em confronto.

Historicamente busca-se o reconhecimento da profissão e a valorização profissional que nos documentos das políticas revela-se na formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Porém, desde as primeiras iniciativas de formalizar a profissão docente, foram feitas adequações de modelos internacionais, influenciadas por ideologia neoliberal, sem a devida relação com a necessidade formativa

da realidade brasileira, desconsiderando a importância de uma formação docente adequada ao contexto do país.

Nesse sentido, as políticas formativas que se baseiam em prescrições das ações do professorado, pautadas em competências desvinculadas de criticidade e importadas de outros países, nos levam a questionamentos do tipo: Ser competente para quê? A quem? Por quê? A ideia das competências (re)afirmadas nos documentos e que é duramente criticada pela comunidade acadêmica, revela que há diferenças entre o termo colocado no texto das políticas e o que os teóricos defendem. Desse modo, julgamos importante destacar que nos cursos de formação de professores são desenvolvidas as competências humanas e não somente as comportamentais. Com isso, não eximimos a importância da questão instrumental das competências, desde que não sejam um fim em si mesma. Portanto, há de se ter um equilíbrio na expressão, na terminologia e na sua compreensão.

Assim, através de nossas análises, inferimos que as questões de Profissionalização e desprofissionalização docente caminham lado a lado no processo de formação. Parece haver uma linha tênue que as separa e que, muitas vezes, caracteriza a Profissionalização de uma forma mais retórica nas políticas educacionais e que pouco se efetiva na realidade da carreira docente.

Posteriormente, **segundo momento**, a literatura especializada no campo de formação de professores aponta a necessidade de a formação profissional docente caminhar para uma harmoniosa articulação entre formação universitária (conhecimentos universitários) e campo de atuação (saberes docentes), em um entrelaçamento entre Universidade e Escola a fim de que se legitime a Profissionalização dos professores, contando com uma Base de formação.

A Base da formação do professor perpassa a profissionalidade nas dimensões do conhecimento, prática e engajamento e tem a ver com o tempo, com toda formação inicial e não só continuada. A exigência é muito grande para que o professor multidisciplinar atenda a uma demanda de diferentes áreas de conhecimentos em sua atuação e é por isso que o tempo todo se fala em formação continuada a fim de que ele dê conta das demandas.

Nesse sentido, no Brasil, o que se destaca é um cenário de aligeiramento da formação inicial, de baixos investimentos na oferta de uma carreira atraente e de muitos investimentos no oferecimento de programas de treinamento (descaracterizando uma verdadeira formação continuada). Logo, podemos indagar se a formação inicial e a formação continuada estão de acordo com as DCNs. Essas Diretrizes correspondem às necessidades formativas dos professores? Ao incidirem sobre os currículos apresentam

uma compreensão contextual da realidade? Dado que a ênfase, nas últimas décadas, recai sobre a prática, essa prática é compreendida como lugar de formação e produção de saberes ou apenas como técnica?

Dessa forma, a partir desses questionamentos entende-se que há necessidade de se desenvolverem mecanismos de contraposição a políticas que investem cada vez mais no aparelhamento dos docentes por meio da imposição de pacotes de formação continuada, ora promissores e ora de simples reprodução.

Contudo, verificamos que a formação continuada assume há tempos um grande peso no processo de Profissionalização, pois apenas a formação universitária inicial não garante a tão almejada Profissionalização docente que precisa estar aliada à Prática nas escolas e subsidiada por condições materiais de trabalho que propiciem dignidade ao docente e aos estudantes. Constatada que apenas a formação pautada em conhecimentos universitários não garante a Profissionalização do Ensino tão almejada, evidencia-se necessário aliar essa formação a uma prática escolar em que o professor assuma a autoria dos saberes gerados no exercício da profissionalidade docente a partir de sua experiência e da experiência coletiva. Outra constatação refere-se à coexistência das Idades do Ensino (TARDIF, 2002) na contemporaneidade, provocando entraves a uma Profissionalização docente favorável à carreira.

Desse modo, o aporte teórico nos situou quanto à importância da edificação de uma Base de Conhecimentos (MIZUKAMI, 2004) que considere e valorize os saberes docentes, onde a Prática Profissional ocupa centralidade no processo formativo, desenvolvendo a profissionalidade do professor ao mesmo tempo que o profissionaliza.

Concluindo, um terceiro momento constituiu-se a partir das consultas feitas às produções acadêmicas, no portal da CAPES. Com isso, conseguimos apurar elementos de cada dimensão analisada (CO-PRO, PRA-PRO, ENGA-PRO), bem como sobre a Base de Conhecimentos do professor multidisciplinar, pertinentes à literatura consultada no campo, mas que não se coadunam à efetivação das políticas formativas, onde o engajamento profissional mostrou-se pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, tendo um grande peso no discurso político, por exemplo, da BNC- Formação Continuada (BRASIL, 2020). Isso nos sugere um olhar mais atento e investimento de pesquisas mais profícuo no campo, haja visto que a ideia de autoformação foi revelada nas poucas pesquisas sobre Engajamento Profissional no portal da CAPES e está fortemente enaltecida na última política de formação docente (BRASIL, 2020). A valorização da perspectiva da autoformação não pode levar a uma responsabilização excessiva da pessoa

pela sua formação, como parece estar acontecendo no atual cenário da formação continuada.

Com os resultados do levantamento realizado constatamos que a profissão de professor é constituída de conhecimentos e saberes sistematizados (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 1987) e elaborados no próprio exercício da profissão consubstanciados na competência profissional composta pelas dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento profissional; por outro lado, encontramos, por exemplo, a denúncia de ausência de conhecimentos na formação docente e dificuldades na prática cotidiana nas escolas. A construção da profissão docente é um processo que necessita de um coletivo e individual, troca com pares, formação continuada, tem caráter biográfico, entre outros.

As três dimensões analisadas apontam para uma completude da Base de formação do professor multidisciplinar e para o trabalho docente. A Base de conhecimentos acaba sendo permeada, inclusive, por uma dimensão emocional, haja visto que o próprio ato de ensinar exige vínculo (afetivo) de relações humanas, onde são apontados elementos de sofrimento e prazer da profissão nos trabalhos analisados.

Com isso, consideramos que o diferencial e a relevância desta pesquisa residem especificamente na análise em separado das três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020), tratando da discussão sobre a profissionalidade e a profissionalização dos professores ao mesmo tempo.

Dessa forma, concluímos que a Base de formação do professor multidisciplinar envolve fontes diversas de conhecimento, mas também envolve um compromisso social (CONTRERAS, 2002) e moral.

Consideramos que é fundamental a constatação que determinados conhecimentos e práticas são essenciais ao exercício da docência, ressaltando que o professor não adquire competências e habilidades de forma espontânea e a formação e ação docente é constituída de tarefas complexas e específicas. De acordo com Gatti (2016, p.21), estipular e detalhar o que um professor precisa saber e ser capaz de fazer não indica imposição à sua ação padronizada ou mecânica, mas torna acessível a identificação dos tipos de conhecimentos e as capacidades que compõe a especificidade da sua ação.

Assim, a noção de profissão comporta uma construção social e histórica, individual e coletiva, pessoal e profissional (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009), e não pode ser mantida apenas a nível discursivo, por uma ideologia abstrata que valorize a atividade docente desvinculada da realidade.

De forma geral, podemos dizer que a valorização da Prática no processo de Profissionalização do Ensino inclui um repertório de conhecimentos do saber, saber ser e saber agir (TARDIF, 2002) tendo o engajamento como mola propulsora para otimização da formação e da ação docente. A Prática Profissional traz -subjacente a ela- a obrigação moral em que o professor toma decisões com base em seu repertório de conhecimentos profissionais (saberes articulados), engajando-se no compromisso com a comunidade e cumprindo com competência a sua função profissional.

A ética permeia as três dimensões analisadas nesse processo de relações humanas e reveste a identidade docente construída por sua formação contínua. Portanto, entendemos que a Base é uma construção social que demanda um compromisso ético individual e coletivo.

Por fim, a importância de fazer pesquisa bibliográfica para a área mostrou que as políticas de formação caminham paralelo ao Movimento da Profissionalização do Ensino, mas, muitas vezes, em sentido contrário, pois não se faz uma fenomenologia da profissão docente no país. Aposta-se em políticas de indução de cima para baixo, mas não se leva em consideração o próprio movimento docente e o desenvolvimento profissional docente. Revelamos, inclusive, que nesta pesquisa emergiu a importância do professor pesquisador, pois fica evidente que a investigação gerou mudança de postura e mentalidade na pesquisadora ao aprofundar-se no campo político, teórico e prático.

Destarte, reafirmamos a relevância do nosso estudo e tomamos como indicativo a possibilidade de ampliá-lo com estudos empíricos a fim de delinear melhor a realidade brasileira da profissão do professor multidisciplinar e sua Base de formação no processo da Profissionalização do Ensino.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. DA **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019
- ALMEIDA, P. A. de; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007
- ALMEIDA, R. S. DE. **Didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo sobre a docência de 11 professoras** 11/04/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH
- BENICIO, E. R. **Sofrimento psíquico e prazer nas práticas profissionais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental** 26/08/2019 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB - BCE
- BERNARDO, E. DA S. **Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo** 01/05/2003 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BS de Educação
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020.

CAMARGO, M. de F. A. A. **A formação contínua e a prática do educador: a (re)criação dos paradigmas produzidos no processo da aprendizagem em serviço** 01/04/2002 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

CAMPOS, R. C. de. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras** 01/05/2006 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

CARCARA, L. M. **Prática docente no ciclo de alfabetização** 11/08/2014 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castello Branco

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço** 26/02/2016 263 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária da UFSCar

CARNEIRO, A. F. I. **"Quando eu voltar a ser criança..." um olhar sobre narrativas de infância e docência de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** 15/12/2016 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária

CERUTTI, E. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos licenciatura em tempos de cibercultura** 10/01/2014 122 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS

CNE (Conselho Nacional de Educação), 2019. 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

CONTI, C. L. A. **Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira**. 01/02/2003 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs** 26/02/2019 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar

DANAGA, N. H. P. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada - o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans)formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem** 01/03/2004 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) In: GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores**. FAEEBA, v. 22, p. 127-136, 2013.

FACANHA, L. B. **Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental** 31/07/2017 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, M. de O. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'** 01/12/2003 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

GONZALES, N. V. L. **A formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do curso de Pedagogia da UNIR, campus - Ji-Paraná/RO** 17/06/2013 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ROBERTO DUARTE PIRES

HARGREAVES, A. **Four Ages of Professionalism and Professional Learning**. Teachersand Teaching: History and Practice, 6, 2000, p.151-182.

HOLLANDA, M. P. de **Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso** 01/10/2007 290 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Humanidades

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group.** East Lansing, Michigan, 1986.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A.(org). **Vidas de professores.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

LONGUINI, M. D. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender: a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência** 01/03/2006 293 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. C. **Professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas** 24/02/2017 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB-FURG

MIZUKAMI, M. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação (UFSM), v. 29, n. 2, jul./dez. 2004**

MIZUKAMI, M. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. pp. 23-54.

MONTALVÃO, E. C. **O Desenvolvimento Profissional de Professoras Inicantes Mediante um Grupo Colaborativo de Trabalho** 01/06/2008 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

MUELLER, G. R. **O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte - MT** 22/04/2013 233 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.

NASCIMENTO, F. L.S. C. do **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica que impactam e subsidiam na formação e no desenvolvimento profissional dos professores do século XXI no Brasil e em Portugal** 17/07/2015 341 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal

NOGUEIRA, V. T. **Trajetória de vida e docência: construindo identidades** 01/07/2006 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, E. A. da C. de. **As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/ UCDB** 06/11/2014 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Felix Zavataro

OLIVER, Marta; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor; MONFORTE, Javier. **HUMILHAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO SUPERIOR EM ACTIVIDADE FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO: UMA AUTOETNOGRAFIA MODERADA. Movimento (Porto Alegre),** Porto Alegre, p. e27036, jul. 2021.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. **A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(83), 2021.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINTASSILGO, J. **Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente).** In S. Camara (Org.). Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Editora Quartet – Faperj, 2014

PINTO, G. H. da. **Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela?** 142 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Pará, 2015.

PROENÇA, M. A. de R. **O Registro Reflexivo na formação do educador: tessituras da memória e a construção da autoria.** 01/04/2003 Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

RAYCHTOCK, S. **Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de Pedagogia** 18/04/2017 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores Vol. 12, nº. 23 (p. 31-44) 30 abr. 2020

ROCHA, S. H. X. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo** 01/12/2007 191 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

RODRIGUES, M. da C. C. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental** 28/02/2013 246 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 20, p. 1–39, 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo —estado da arte em educação.** Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores** 01/12/2008 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

SARTI, F. M. **O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação a prática** 209 f. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN (2000) SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona. Ed. Paidós, 1992.

SHULMAN, L. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

SILVA, V. da. **Processos construtivos da identidade profissional do Pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas'** 20/02/2013 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/>

SILVA, V.; ALMEIDA, P.; GATTI, B. **Referentes e critérios para a ação docente.** Cadernos de Pesquisa, v.46, n.160, pp. 286-311, abr./jun. 2016.

SILVEIRA, M.de F. L. da. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública** 01/07/2002 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

SOARES, R. M. de F. **A Construção da Identidade Profissional do Pedagogo Atuante nas Escolas da Rede Pública Estadual de Teresina-PI: 1980-2006** 01/03/2008 284 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca

Comunitária da UFPI

SOUSA, E. C. de. **Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades** 25/02/2016 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. **O Estágio Curricular Supervisionado como locus central da Profissionalização do Ensino**. In: Revista Portuguesa de Educação, v. 32(1), p. 52-72, 2019. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>.

SOUZA, N. N. de. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos** 01/02/2008 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, Campinas, v 34, n. 123, p. 551–571 abr-jun. 2013

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

TENO, N. A. C. **Rememorando trajetórias: docência e identidade do professor em formação** 06/03/2013 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS

TORRALBA, P. R. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I** 21/05/2014 274 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

TROMBETTA, L. C. **A formação e a prática profissional dos educadores igrejinheses. Um estudo de caso** 01/12/2008 185 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** 18/01/2013 246 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.