

O QUE MUDA NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS APÓS PARTICIPAREM DE CURSO DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

José Ribeiro Souza Filho¹
Maria Josevânia Dantas²

Resumo: O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada com professores não licenciados que atuam em instituições públicas de educação profissional e tecnológica, em nível básico e superior, tendo como objetivo identificar possíveis mudanças ocorridas nas suas concepções e práticas docentes, após participarem de Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFRN - *Campus* Parnamirim. Quanto à metodologia, o estudo é de abordagem qualitativa com enfoque descritivo e discute a importância da formação pedagógica e continuada de professores a partir de relatos docentes e de referencial teórico de autores como: Behrens, Slomski, Tardif, Gadotti, Masetto, Demo, entre outros. Os dados da pesquisa foram obtidos através de inquérito por questionário aberto, aplicado a professores-estudantes que concluíram o curso, contemplando inicialmente as percepções destes quanto às concepções de ensino e aprendizagem, antes e após formação pedagógica. Em seguida, os participantes refletem sobre os impactos do curso nas suas práticas docentes no que se refere ao planejamento, execução e avaliação. Dentre os principais resultados, ficou evidenciado que a participação de professores não licenciados em processo de formação pedagógica possibilita a construção de conhecimentos teóricos e práticos que podem ser utilizados de forma consciente no contexto da ação docente. Além de diagnosticar mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, a pesquisa destaca a importância da formação pedagógica para docentes não licenciados, bem como as contribuições dessa formação para uma educação de qualidade e atenta aos avanços científicos, tecnológicos e humanos.

Palavras-chave: Educação Profissional, Formação Pedagógica, Formação Continuada, Prática docente.

Abstract: The present study results from a research carried out with unlicensed professors who work in public institutions of professional and technological education,

¹ Tecnólogo em Automação Industrial (CEFET/RN); Mestre em Engenharia Mecânica (UFRN); Doutor em Engenharia Mecânica (UFRN); Licenciado em Formação Pedagógica de Docentes (IFRN). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professor das disciplinas Instrumentação Industrial, CLP, Hidráulica e Pneumática.

² Licenciada em Pedagogia (UERN). Mestre em Educação (UFPB). Especialista em Gestão de Sistemas de Ensino (UERN). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professora de Metodologias e Estratégias de Ensino (IFRN/Campus Parnamirim). Professora de Didática para o Ensino das Ciências Naturais e Matemática (IFRN/Campus Currais Novos).

in basic and superior level, aiming to identify possible changes occurred in their conceptions and teaching practices, after participating in a bachelor's degree in Pedagogical Training of Teachers for Vocational and Technological Education, offered by the IFRN - Parnamirim Campus. As for the methodology, the study is of a qualitative approach with a descriptive approach and discusses the importance of the pedagogical and continuous training of teachers based on teaching reports and theoretical reference of authors such as: Behrens, Slomski, Tardif, Gadotti, Masetto, Demo, among others. The research data were obtained through an open questionnaire survey, applied to teacher-students who concluded the course, initially contemplating their perceptions regarding teaching and learning conceptions, before and after pedagogical training. The participants then reflect on the impacts of the course on their teaching practices in planning, implementation and evaluation. Among the main results, it was evidenced that the participation of unlicensed teachers in a pedagogical training process allows the construction of theoretical and practical knowledge that can be used consciously in the context of the teaching action. In addition to diagnosing changes in the conceptions and pedagogical practices of teachers, the research emphasizes the importance of pedagogical training for unlicensed teachers, as well as the contributions of this training to quality education and attentive to scientific, technological and human advances.

Keywords: Professional Education, Pedagogical Training, Continuing Education, Teaching Practice

Introdução

Nos dias atuais, a procura por qualificação profissional cresce cada vez mais na vida dos professores. Diante dos avanços científicos e tecnológicos, em que muitos conhecimentos se tornam obsoletos rapidamente, o desafio de ensinar torna-se muito mais complexo. As práticas pedagógicas nas escolas da atualidade exigem professores bem capacitados e preparados para trabalhar com os alunos, bem como, com as novas problemáticas que surgem no cotidiano da sociedade. Destarte, para que os professores possam desempenhar melhor o seu papel, torna-se necessária a busca por formação continuada.

De acordo com Behrens (1996, p. 24), a educação continuada é necessária ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social. A formação continuada do trabalhador docente vem a ser mais um investimento imprescindível para que este consiga exercer as suas funções com os atributos requeridos por um novo perfil de sociedade, dando-lhe as condições necessárias para aprender a ensinar e ensinar a aprender.

Este desafio não é pequeno frente a dinâmica do trabalho docente, considerando-se os processos de formação acadêmica pelos quais passaram (e ainda passam) os atuais professores da educação básica, estes oriundos, em grande parte, de faculdades isoladas, cuja formação, em alguns casos, concorreu para uma visão fragmentada e muitas vezes anacrônica do método científico, da ciência e da tecnologia (Fórum, 2004).

Certamente, o trabalho desses professores reflete a formação recebida, isto é, replicam metodologias utilizadas por seus mestres, o que conflita com a concepção pedagógica que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Este, defende que esse conflito deve e pode ser vencido com esforço, no sentido de um trabalho mais

integrado e participativo, que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência.

Essa realidade não é exclusiva aos professores da educação básica ou mesmo dos cursos superiores, inclusive das licenciaturas, mas está presente também nos cursos técnicos e tecnológicos, ofertados por diversas instituições de ensino, em que grande parte dos docentes possui pouca ou nenhuma formação didático-pedagógica, apesar de estarem lecionando. Segundo Slomski (2009), esses profissionais acabam baseando sua prática educacional apenas em sua vivência pessoal, carecendo de formação e habilidades didáticas.

Considerado esse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, adere no ano de 2015 ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. De acordo com o Portal do MEC, o PARFOR é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755 (revogado pelo Decreto nº 8.752), implementado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior- Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior - IES, cujo um dos seus objetivos é fomentar a oferta de cursos de formação pedagógica para professores graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Dessa forma, o IFRN Campus Parnamirim lança, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, na modalidade presencial, a oferta do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, destinado a professores não licenciados, portadores de diploma de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente. A turma pioneira do referido curso iniciou suas atividades no primeiro semestre letivo de 2016, com um número de 32 matriculados e finaliza suas atividades no segundo semestre de 2017, com 27 concluintes.

O curso inclui em seu Projeto Pedagógico - PPC, a oferta de disciplinas como: Didática Geral, Didática para a EPT, Metodologias e Estratégias de Ensino, Seminário de Orientação ao Desenvolvimento da Prática Profissional, dentre outras, que contemplam no seu ementário, discussões inerentes a concepções teóricas e práticas docentes voltadas para Educação Profissional e Tecnológica. Essas discussões são relevantes para o aperfeiçoamento do professor-estudante não licenciado, tendo em vista que os novos conhecimentos adquiridos pelos professores-estudantes durante o curso de formação pedagógica possibilitam reflexões sobre suas concepções de ensino e aprendizagem, bem como avaliações e redirecionamentos de suas práticas docentes. Acredita-se que tais reflexões, os conduzirão a mudanças, com a intenção de melhorar o seu fazer docente.

Considerando-se a relevância dessa experiência, o objetivo desse artigo é analisar os impactos do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFRN *Campus* Parnamirim no período de 2016 a 2017, no tocante aos conhecimentos adquiridos, visando diagnosticar possíveis mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores-estudantes.

Formação continuada e pedagógica: buscando novas aprendizagens

Novas exigências para o desempenho das funções docentes

Devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como nas relações sociais, puseram em curso novas demandas para a educação. Neste contexto, as políticas educacionais brasileiras formuladas a partir da LDB 9.394/96 trouxeram à tona desafios contemporâneos para a formação dos professores.

Sabe-se que no dia-a-dia do professor surgem situações em que se fazem necessárias a apropriação de novos conhecimentos, principalmente pelo fato de vivenciarmos constantes avanços tecnológicos. Isso exige do professor, a busca por novas aprendizagens, prioritariamente, as relacionadas ao exercício da sua profissão. Essas demandas podem surgir por exigências internas, como as provenientes das situações cotidianas da sala de aula, ou exigências externas, oriundas de ações sociais, econômicas e políticas na área da educação, exigindo do professor a mobilização de saberes próprios da profissão docente.

No que se referem às exigências internas, destaca-se a necessidades de alguns saberes para desenvolvimento da atividade docente. Esses saberes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação, sendo utilizados e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática docente. O conjunto desses conhecimentos forma o que alguns autores chamam de saberes da docência. Dentre os conhecimentos que compõem o saber docente (Shulman, 1987 e Tardif, 2000 apud Fernandes, 2003), encontram-se o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular, a experiência, o conhecimento dos alunos e suas características, e o conhecimento do contexto educacional e dos fins educacionais.

No tocante as exigências externas, pode-se destacar as demandas descritas na LDB 9.394/96, que refletem as preocupações em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo do trabalho. Neste contexto, a formação de professores emerge como um dos principais desafios, que antes de tudo, precisa ser compreendido de forma crítica e historicamente contextualizado.

Falar sobre formação de professores implica definirmos o que se entende por formação. O professor sempre “estará se formando” considerando a sua busca constante por novos conhecimentos e pela necessidade de adequar suas práticas as realidades e necessidades da sociedade.

Assim, espera-se que o professor do século XXI seja um profissional responsável e comprometido com a educação, que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e práticos sobre a realidade, centrado numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa. Além disso, o professor deve ser capaz de se adequar às constantes mudanças que ocorrem na sociedade, as quais exigem desse profissional, novas posturas, bem como um repensar crítico sobre a sua atuação docente.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação o educando tem acesso constante a diversos tipos de informações, em tempo real, seja na TV ou na Internet, assim o professor precisa estar atento e acompanhar estes novos acontecimentos, com a finalidade de contextualizar a realidade da escola com a realidade vivenciada pelos educandos, tornando a educação mais próxima e condizente com o seu dia-a-dia.

Frente a isso, a escola precisa rever suas ações e o seu papel no aperfeiçoamento da prática educativa fazendo-se necessária uma análise sobre seus conceitos didático-metodológicos na busca por uma adequação pedagógica atualizada.

Gadotti (2000, p. 6) afirma que:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Diante dos desafios, oriundos dos avanços tecnológicos, a escola não pode se furtar das suas obrigações de garantir serviços educacionais de qualidade, bem como garantir a permanência e o acesso dos alunos à escola. E assim, contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, preparados para os desafios do mundo moderno.

Aos educadores cabe a tarefa de apontar caminhos institucionais (coletivamente) para enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política. Dessa forma, estarão aptos a oferecer oportunidades educacionais aos seus alunos para construir e reconstruir saberes à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana, usando para isso a compreensão e a proposição do real.

O docente precisa ter em mente que deve conceber e utilizar estratégias de ensino que visam ensinar a aprender, bem como persistir no empenho de orientar seus alunos a pensarem de forma crítica, e aprender novamente a aprender como ensinar. Através da troca de experiências buscar criar um espaço de formação mútua, onde cada educador desempenhará simultaneamente, o papel de formador e de formando e o aluno interioriza um conjunto de valores favoráveis à aquisição de cidadania.

Perante essa situação, Masetto propõe que:

(...) seja explicitado como pode ser entendida a mediação pedagógica em um ambiente de aprendizagem. Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (Masetto 2001, p.144).

Nesse sentido, pode-se afirmar que atualmente exige-se um docente que tenha várias competências, e esteja inserido no mundo globalizado e na velocidade da informação proporcionada pela internet. Esse educador precisa se adequar as transformações ocorridas na sociedade e fazer uso das novas tecnologias e de novas metodologias, com o objetivo de melhorar a sua prática docente.

Para encarar as transformações ocorridas, o profissional deve se preparar e estar aberto para atuar articulado as várias áreas e saber lidar, cada vez mais, com a tecnologia e aperfeiçoar as relações humanas. Para isso, é necessário que este educador tenha clareza de que o processo ensino-aprendizagem se encontra em reformulação contínua diante das transformações sociais e do avanço tecnológico e científico.

Segundo Kenski (2001), o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente

das inovações por excelência, o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias, orientadas para a efetivação da aprendizagem.

Portanto, não pode existir comodismo, acreditar que o conhecimento já possuído é suficiente. É preciso buscar um aperfeiçoamento constante se quisermos permanecer no mercado de trabalho como profissionais competentes e dinâmicos. A busca pela formação continuada deverá ser uma constante na formação do educador e, para tal, é preciso estar aberto as transformações e aos conhecimentos que estão disponíveis.

Formação continuada de professores

A formação continuada é um processo que busca capacitar professores, oferecendo-lhes educação permanente, com apropriações de muitas competências, enriquecendo sua prática. Partindo dessa premissa, tem-se o professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica.

Segundo Nadal (2005), a formação continuada concebida como um processo formativo, a desenvolver-se com os professores na própria escola, trabalhar com as questões problemáticas com que se defrontam no cotidiano, transformando a prática pedagógica no núcleo do trabalho a ser desenvolvido.

Para (Marin, 1995), formação continuada é um processo que visa capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola. Segundo a autora, “Acredita-se que mais do que obter novos conhecimentos, o professor estará desenvolvendo-se e formando-se, inclusive, para uma autonomia capaz de habilitá-lo a continuar, de maneira independente da própria formação”.

A formação continuada não se traduz pela complexidade do estudo individual ou coletivo, mas se concretiza pelo interesse de seus sujeitos em buscá-la, construí-la e vivenciá-la dia-a-dia na escola, na sala de aula, nos encontros pedagógicos, nas reuniões com os pais, no planejamento, no manuseio do livro didático, no atendimento individual ou coletivo com a coordenação pedagógica, entre outros. A formação continuada acontece na escola, em todas as atividades que o professor possa interagir, seja com seus alunos, seja com seus colegas professores, coordenadores ou gestores.

Antunes (2001), afirma que é impossível estimular e desenvolver nos alunos competências sem uma mudança expressiva na atuação docente. Cabe ao professor uma educação permanente, logo, uma apropriação de diversas competências a serem usadas, enriquecida por estudos, pesquisas, leituras, debates, cursos, contudo, “a mais inefável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”.

Considerando a mudança como aspecto importante da formação continuada, Hargreaves (2002), nos diz que ela é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado.

Há dessa forma, a necessidade de se fazer parte constituinte dessas mudanças e as elaborando dentro de um contexto mais amplo de reflexão. Assim:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual,

a prática e o *feedback*, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (Hargreaves, 2002, p. 114).

Verifica-se que o docente deve se adequar as mudanças decorrentes das necessidades de redefinir suas práticas. E para esta redefinição, é necessário estar atento às mudanças que estão sendo exigidas aos profissionais da educação e estar aberto aos conhecimentos que se produzem nesta área e que é fundamental para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do educador. Evidencia-se a necessidade de inovar e criar estratégias de ensino e aprendizagem, e sempre buscar atualizar-se através de uma formação profissional contínua, com o objetivo de desempenhar o seu papel docente da melhor maneira possível.

Para Carvalho e Perez (2001, p. 111):

Um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa, além da já discutida falha no mínimo de conteúdo, são suas ideias, sobre ensino e aprendizagem, “as ideias do senso comum.

Face ao exposto, observa-se que a complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser trabalhada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor, além de estar diretamente relacionada à qualidade da educação.

Para Tardif (2000), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitando de uma formação contínua e continuada. O autor escreve que os profissionais, devem continuar sua formação através de diferentes meios (após seus estudos universitários iniciais). Dessa forma, a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira, e os conhecimentos profissionais, assim como os conhecimentos científicos e técnicos, possuem a propriedade de serem revisáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada são importantes para o docente. Conforme Lampert (1997), a formação inicial é aquela que antecede o ingresso profissional e engloba preparação que o indivíduo obtém através do curso de graduação (ou de pós-graduação) e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional (no caso do professor, à docência). Já a formação continuada é aquela que se realiza de forma permanente (após o ingresso profissional) e que tem como objetivo principal atualizar a formação inicial.

Carvalho (2010) registra a importância de que o docente consiga mobilizar de forma significativa o conhecimento técnico da área específica onde atua e relacioná-lo com a realidade estrutural da sociedade. Nessa perspectiva, é preciso produzir saberes de forma crítica e desenvolver diferentes competências, não se restringindo a valorizar apenas o aspecto profissionalizante.

A formação continuada oportuniza ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, além da possibilidade de compartilhar experiências coletivamente.

A partir de um estudo com base em um programa de capacitação de docentes desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pachane (2005) enfatiza que programas de capacitação despertam nos seus participantes o comprometimento com as questões educacionais, sendo relevantes para a formação pedagógica dos docentes.

Segundo Pachane (2003), a opção por oferecer ou não a formação pedagógica fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação. Isso acaba refletindo a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida, e em muitas universidades brasileiras nota-se a inexistência de atitudes que estimulem a capacitação pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, o IFRN propôs-se a oferecer o Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica, em especial a educação pública, possibilitando a formação pedagógica do profissional docente não licenciado através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir para a sua formação e atuação, enquanto educador, bem como para formação humana integral dos estudantes e para o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social. Essa formação refletirá em sua atividade profissional, contribuindo para a consecução dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

Competências docentes

No contexto das discussões sobre a formação de professores e das condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica, emergem abordagens sobre suas competências técnicas e didáticas.

Muitas vezes o professor precisa provar sua capacidade, competência e eficiência, contudo sem contar com o devido respaldo necessário à sua atividade, pois muitas vezes, o que lhe é fornecido como ferramenta de trabalho são projetos políticos pedagógicos e ementas prontas, cabendo-lhe tão somente transferir esses dados a seus planos de ensino.

Neste sentido, o termo competência é bastante discutido no âmbito educacional brasileiro. De acordo com Vilela (2004) e Tardif (2007), pode-se dizer que um professor competente não transmite apenas conhecimento ao aluno, ele também consegue fazer com que o aluno aprenda a aprender e, a saber, o que fazer com o conhecimento que aprendeu.

Teixeira (2008) enfatiza que a “competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”. Para desenvolver suas competências, o professor precisa ir além e contextualizá-las, para que seus alunos aprendam para que serve determinado conhecimento, e decidam quando e como aplicá-lo. Isto é, precisam adquirir novas competências e habilidades para ensinar seus alunos a aprender e a utilizar o conhecimento adquirido.

Demo (1998) coloca que competência é “a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e, sobretudo, de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza”, sendo que o conhecimento inovador é crucial para esse processo.

Compreende-se assim, que para ser competente, é preciso que o professor não somente seja capacitado em sua área de conhecimento, mas também que esteja constantemente se atualizando e participando de cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios e intercâmbios, por exemplo. A construção do saber didático, como bem atenta Carvalho (2010), também incorpora as experiências dos professores em sala de aula, e a prática destes é rica em possibilidades de ação que podem contribuir para o engrandecimento da formação pedagógica no processo educativo, desde que sejam conhecidas e criticamente analisadas.

Formação pedagógica para professores não licenciados

A condição de ser um bom profissional em determinada área não garante êxito na tarefa de se ensinar o que sabe. A complexidade da docência requer conhecimentos específicos sobre ensinar e aprender, não bastando a reprodução de suas experiências profissionais ou suas vivências enquanto estudante. Feldens (1996), afirma que o professor tem que possuir certos saberes pedagógicos, e que é preciso compreendê-los de modo a intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os. É justamente a formação pedagógica que se constitui no instrumento mais apropriado para aquisição de habilidades que viabilizem a prática docente de forma eficiente.

Segundo Slomski (2009), na atualidade verifica-se que, com exceção dos docentes provenientes das licenciaturas, a maioria dos professores, especialmente os de ensino superior, não contou com a formação sistemática inerente à construção de uma identidade profissional para a docência. Assim, apesar de estarem lecionando, nem sempre dominam as competências necessárias para atuar como profissionais docentes. É comum que os professores sejam selecionados para o magistério levando-se em consideração a sua especialização no assunto e, muitas vezes, é preconcebida a ideia de que basta saber fazer para saber ensinar. O autor ainda argumenta que para a docência, em todos os níveis de ensino, é desejável que os professores detenham conhecimentos pedagógicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, formação na área da educação, em especial da didática. Os conhecimentos específicos da área em que ministram suas disciplinas não deixam de ser relevantes, como também são úteis os conhecimentos experienciais do professor e suas percepções do mundo.

Já Carvalho (2010), defende que o docente precisa transitar entre os diversos saberes, mobilizando os conhecimentos existentes e elaborando novos saberes a partir das informações apreendidas. Assim, não pode apenas trabalhar com o conhecimento técnico e elaborado na academia, visto que a informação em si não gera conhecimento, mas sim a mediação e a reflexão dessa informação é que podem gerá-lo e nesse processo, o docente é imprescindível.

O percurso da pesquisa

O presente estudo, discute a importância da formação pedagógica e continuada para professores não licenciados por meio de enfoque descritivo. A pesquisa foi possibilitada pelo levantamento bibliográfico da temática formação pedagógica e continuada e pelos relatos de professores-estudantes do curso de formação pedagógica

para docentes não licenciados. A abordagem é qualitativa uma vez que busca refletir sobre a realidade vivida por meio do diálogo entre as fontes bibliográficas e empíricas.

O estudo dialoga com referenciais teóricos de autores que discutem a formação pedagógica e continuada, entre eles Behrens (1996), Slomski (2009), Tardif (2000), Gadotti (2000), Masetto (2001), Demo (1998), entre outros. Estes teóricos defendem que a formação pedagógica e continuada pode propiciar ao professor, diversos subsídios teórico-metodológicos que lhes permitem incrementar a atividade educativa de maneira mais consciente e adequada.

A pesquisa utilizou como técnica de coleta de dados a aplicação de um questionário aos professores não licenciados que atuam no ensino técnico e tecnológico, concluintes do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, ofertado pelo IFRN-Campus Parnamirim. O questionário elaborado com questões abertas foi enviado por meio de correio eletrônico para todos os professores-estudantes concluintes (27 professores), e foi disponibilizado por via impressa para os que assim optaram. Responderam aos questionários 14 professores-estudantes que tiveram suas identidades mantidas em sigilo e, para tanto, atribuiu-se um código para cada participante (P1 a P14). O questionário foi composto por seis blocos de perguntas, detalhadas da seguinte maneira:

1º Bloco - Caracterização dos respondentes: Sexo, Faixa etária, Formação acadêmica, Tempo de experiência docente, Nível de atuação escolar e Rede de atuação.

2º Bloco - Descrição de quais eram as suas concepções de ensino e aprendizagem ANTES de sua participação no curso de formação pedagógica.

3º Bloco - Descrição de quais são suas concepções de ensino e aprendizagem APÓS a sua participação no curso de formação pedagógica.

4º Bloco - Descrição de como avalia as suas práticas docentes ANTES de sua participação no curso de formação pedagógica, no que se refere a planejamento, execução e avaliação.

5º Bloco - Descrição de como avalia as suas práticas docentes APÓS a sua participação no curso de formação pedagógica, no que se refere a planejamento, execução e avaliação.

6º Bloco - Percepção dos impactos que o curso de formação pedagógica suscitou na sua prática docente.

Após coleta dos dados, iniciou-se a fase de leitura, exploração e exame do material colhido com base na análise de conteúdo. Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

Neste trabalho, os dados foram organizados por categorias de análise que permitiram compreender as concepções de ensino e aprendizagem, antes e depois do curso de formação pedagógica, suscitadas pelos professores-estudantes, além de possibilitar uma leitura conjunta dos impactos do curso na prática pedagógica destes docentes.

Resultados e discussões

Através da análise dos resultados obtidos nessa pesquisa por meio de categorias de análise, apresentam-se argumentos sobre a importância da formação continuada, em especial a formação pedagógica para docentes da rede de ensino básico, técnico, tecnológico e de nível superior não licenciados. E com isso, despertá-los para a

permanente busca por formação complementar para melhor desempenhar sua profissão docente.

Perfil dos docentes participantes

Nas Tabelas 1 a 6, é possível observar de modo sintético o perfil dos docentes que participaram da pesquisa.

Tabela 1: Quantidade por sexo

Sexo	Quantidade
Feminino	5
Masculino	9

Tabela 2: Quantidade por faixa etária

Faixa Etária	Quantidade
De 20 a 29	1
De 30 a 39	9
De 40 a 49	4

Tabela 3: Quantidade por rede de atuação

Rede de Atuação	Quantidade
Escolas Públicas	10
Escolas Privadas	2
Escolas Públicas e Privadas	2

Tabela 4: Por tempo de experiência

Experiência Docente	Quantidade
Até 12 meses	1
De 2 a 5 anos	7
De 6 a 10 anos	3
De 11 a 15 anos	2
De 16 a 20 anos	1

Tabela 5: Por nível de atuação

Nível de Atuação	Quantidade
Só Ensino Médio	2
Técnico/Tecnológico	6
Técnico/Tecnológico e Superior	2
Médio/Tecnológico	3
Só Ensino Superior	1

Tabela 6: Por Formação

Formação	Quantidade
Graduação	1
Especialização	7
Mestrado	3
Doutorado	2
Pós-Doutorado	1

Concepções sobre ensino e aprendizagem e práticas docentes, ANTES da participação no curso de formação pedagógica

Um dos objetivos da pesquisa foi mostrar como o professor da educação profissional caracteriza suas concepções sobre o ensino e aprendizagem antes de sua participação no curso de formação pedagógica, bem como apresentar relatos de suas práticas docentes anteriores, no que se referem ao planejamento, execução e avaliação.

Segundo nove participantes (P1, P4, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P14), o processo de ensino praticado por eles ocorria sem muita interação com os alunos, transmitindo apenas o conteúdo proposto na ementa da disciplina, geralmente através de aulas

expositivas e tendo o professor como protagonista. Essas manifestações podem ser percebidas nos trechos a seguir:

Transmitir o conteúdo proposto na ementa da disciplina (P1); Método tradicional, sem muita interatividade com os alunos (P6); Professor protagonista (P7); Os conhecimentos a serem passados eram, até certo ponto, reduzidos (não porque eu quisesse), apenas não exercia por completo minha autonomia de professora. E para que os estudantes pudessem repeti-los correta e adequadamente, utilizava o procedimento de perguntas e respostas, tanto em sua forma oral como escrita. Não acreditava no formato da construção junto aos alunos. (P11).

Os dados coletados revelam que sem a formação pedagógica, o docente tem uma percepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação às concepções de aprendizagem utilizadas anteriormente, nove participantes (P1, P4, P6, P8, P10, P11, P14), relatam que acreditavam que a aprendizagem ocorria através da leitura de apostilhas e livros e das provas aplicadas tradicionalmente e com isso seria possível avaliar o quanto o aluno aprendeu. A seguir apresentam-se alguns relatos:

A aprendizagem era feita através de leitura e prova (P4); tradicional uso de apostilas e avaliação no final do conteúdo (P6); Resultados nas provas (P8); antes, o importante na aprendizagem era que o estudante reproduzisse literalmente as palavras e frases decoradas. A compreensão do que se falava ou se escrevia ficava relegada a um segundo plano. Tentava reproduzir as cartilhas prontas, na qual estava totalmente errada (P11).

No que concerne às práticas (planejamento, execução e avaliação) realizadas pelo professor-estudante ANTES de sua participação no curso de formação pedagógica, observa-se nos relatos que o planejamento, quando ocorria, estava limitado a distribuição dos conteúdos no tempo previsto na matriz curricular. Os participantes (P1, P2, P6) dizem que realizavam o planejamento mensal, com o objetivo de distribuir os conteúdos no tempo. Para (P6, P7, P12, P14) o planejamento é engessado pelo programa da disciplina, visando apenas o conteúdo a ser ministrado, além de ser utilizado a anos. A seguir alguns relatos sobre o planejamento:

Não tinha flexibilidade, cumpria a matriz curricular exatamente como está implantada. Não ousava criar (P4); Igual. Sempre era o mesmo há anos (P7); Sempre existia o plano de aula, mas nem sempre executado ao pé da letra (P1); visando o conteúdo a ser ministrado, engessado (P14).

Fica claro nos relatos que a rigidez em cumprir os conteúdos dentro da carga-horária prevista enrijecia o planejamento de modo a não possibilitar a criatividade no momento de planejar as aulas.

Para nove participantes (P1; P2; P4; P6; P7, P8, P10, P12, P14) a execução se dava pela reprodução dos conteúdos, de modo unilateral, na perspectiva de "passar

conteúdos", "bater a meta" conforme verifica-se em alguns relatos sobre a execução na visão dos participantes:

Ministrar as aulas (P1); Passar o conhecimento (P2); Reproduzia os conhecimentos conteudísticos (P4); Segundo o que a escola determina (P6); Dava aula até tocar, muitas vezes não dava tempo de dar o conteúdo programado (P8); Passar para os alunos os assuntos através de slides e textos pesquisados (P10); Unilateral (eu falo e os alunos ouvem) (P12); Bater a meta de ministrar o conteúdo ou 75% dele (P14).

Os relatos trazem a percepção que a prática desses docentes antes de sua formação pedagógica estava demarcada, sobretudo, pela exposição verbal de conteúdos e pelo cumprimento da matriz curricular, fundamentando-se na receptividade dos conteúdos e na mecanização de sua recepção.

Para nove participantes (P1; P2; P4; P6; P7, P8, P11, P12, P14) a avaliação era feita através das tradicionais provas escritas, com o objetivo de quantificar o quanto o aluno aprendeu das respostas previamente esperadas. Já (P10) diz que além das provas tradicionais, utilizava a elaboração de redação e resumos como forma de avaliar seus alunos. A seguir apresentam-se alguns relatos:

Prova escrita e seminários, podendo existir algum trabalho/exercício (P1); Saber o quanto o aluno aprendeu (P2); Atividades mais práticas e interativas possíveis, mas a semana do fechamento avaliativo com provas tradicionais ainda existia (P8); Atividades avaliativas era elaboração de redação, prova ou resumo sobre o assunto abordado (P10); Usava poucas ferramentas de avaliação, apenas as tradicionais, deixando de lado a avaliação contínua [...] (P11); Resposta esperada, o que eu quero quanto resposta? (P14).

Observa-se nesses relatos que a avaliação da aprendizagem de fato não ocorria, prevalecendo uma visão examinatória, realizada quase que exclusivamente, pela prova escrita na "semana de fechamento". O que é diferente de avaliar que pressupõem diagnóstico, mediação e processo contínuo. Esses depoimentos apontam para a necessidade de uma formação pedagógica. Slomski (2009) afirma que apesar de estar lecionando, a maioria dos professores, não contou com a formação sistemática inerente à construção de uma identidade profissional para a docência.

Concepções sobre ensino e aprendizagem e práticas docentes, DEPOIS da participação no curso de formação pedagógica

Esse tópico tem como objetivo apresentar as concepções dos professores da educação profissional, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as suas práticas depois de participarem do curso de formação pedagógica.

Os relatos assinalam mudanças ocorridas efetivamente no seu exercício docente, isto é, mudanças de concepções e mudanças nas práticas, conforme suas vivências, aprendizagens e conhecimentos construídos ao longo do curso. Tais mudanças refletem

a importância da formação pedagógica na *práxis* do professor não licenciado, repercutindo na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os relatos, suas concepções sobre o ensino foram alteradas, para (P1, P2, P5, P6, P7, P9), o ensino passou a ocorrer de maneira diferenciada, *através da construção do conhecimento, numa perspectiva de diversos caminhos para concretizar o saber*. Passam a perceber que o ensino está além de transmitir conteúdo e que o professor precisa diversificar suas metodologias. Para (P12 e P14) o ensino deve ocorrer numa perspectiva mais construtivista. A seguir apresentam-se alguns relatos que demonstram as mudanças ocorridas nas concepções dos participantes sobre o ensino:

Aulas dinâmicas, avaliação contínua, aulas práticas, uso de sala de aula invertida (P6); O ensino é, além de passar os conteúdos, estar preocupados com o caráter cidadão, com as responsabilidades na relação aluno-professor, com a contextualização e aplicação do conteúdo no mundo real (P8); O ensino tem como fim o desenvolvimento das competências necessárias para a inserção construtiva do aluno em seu contexto de vida, é assim como vejo agora. (P11); Atualmente vejo com mais propriedade outras formas de ensinar como, por exemplo, ter aprendido de fato o que é e como devemos usar o currículo, além de outros métodos inovadores de ensinar tipo: O ensino híbrido, sala de aula invertida com uma ressalva (deveria ter tido mais aulas sobre aplicações de novos métodos de ensino) (P13).

Com relação às concepções de aprendizagem fica nítida a mudança de posicionamento. Para o docente (P4), *a discussão, a contextualização e a mediação das temáticas abordadas, facilitam o aprendizado do aluno*. Para (P10 e P12), *o uso de metodologias ativas e aulas diferenciadas e mais atrativas*, possibilitam maior aprendizagem de forma menos cansativa. Para os participantes (P5 e P7), *a aprendizagem é fruto da forma como se ensina e que o aluno só aprende quando a metodologia e o conteúdo interessam*. A seguir destacam-se alguns relatos:

Atividade contínua de todos os envolvidos em processos didáticos (ou não) que pode ocorrer em qualquer espaço, pedagógico ou não (P9); Hoje percebo a aprendizagem do estudante como um processo reflexivo, de construção de sentidos e significados na sua relação com os objetos do conhecimento (P11); Com certeza consegui aprender mais, devido várias disciplinas ministradas no curso, assuntos que jamais tinha visto antes. Logo, sendo professor esse curso para minha pessoa foi essencial (P13).

No que se refere às práticas (planejamento, execução e avaliação) realizadas pelo professor-estudante *DEPOIS* de sua participação no curso de formação pedagógica, os resultados da pesquisa apontam para mudanças significativas, no fazer docente dos participantes, evidenciadas pelos relatos apresentados.

Com relação ao planejamento, todos os pesquisados (com exceção de P3 que não respondeu), relataram a ocorrência de mudanças em suas maneiras de planejar suas atividades. Na sequência, sublinham-se alguns relatos sobre o planejamento realizado atualmente pelos professores-estudantes:

Ainda seguindo a ementa da escola, porém com modificações autorizadas pela direção (P6); Aprendi o que realmente é planejar uma aula, com todas as partes

pertinentes que vai além de panejar para mim, envolve ocasiões onde se eu faltar, outro professor possa assumir; o aluno de acordo como que foi panejado irá aprender, enfim foi de muita valia o curso em todos os sentidos (P8); Os planos são mais elaborados, definido os objetivos, metodologia utilizada, material utilizado e sempre flexível, atualizando e adaptando os assuntos debatidos em sala (P10); Procuo estabelecer um conjunto de ações que visam a sistematização do meu trabalho docente, e assim facilitar minhas ações junto aos estudantes (P11); Melhorou bastante a visão que tenho agora é outra (P13).

Os participantes (P8 e P9) afirmam: *a execução agora ocorre de maneira criativa, principalmente porque aprendi a administrar conteúdo-tempo com interação dos alunos*. De acordo com (P4, P6, P12) a execução ficou mais leve e sempre com pontos positivos, as aulas ocorrem de acordo com as metodologias propostas e com a efetiva participação dos alunos. Seguem alguns relatos sobre a execução na visão dos participantes:

Nas aulas estamos utilizando mais recursos como vídeos, imagens e outras formas de dinâmica em sala de aula. Sempre procurando atingir o objetivo das aulas (P10). De modo participativo entre os interessados: professores e estudantes, apresentando aos mesmos o plano, para que eles indiquem sugestões, tornando o instrumento real (P11); Também, acabou sendo uma consequência no momento em que fui aprendendo a planejar de uma forma que atenda a expectativa das partes interessadas a execução foi automaticamente melhorada (P13).

Através dos relatos que se seguem, podem-se constatar mudanças na forma com que os professores-estudantes avaliam seus alunos. Os participantes (P1; P2; P4; P7, P8, P11, P12, P14) relatam mudanças nas suas maneiras de avaliar. (P6) relata que ainda avalia somente através de provas escritas por exigência da escola, (P3 não respondeu). A seguir apresentam-se alguns relatos com relação a avaliação:

Aprimorei o que já fazia em relação às formas de avaliar, aprendi novas formas bem inovadoras de avaliar as práticas discentes, sem falar nas didáticas e mesmo sendo provas escritas inovar neste sentido também (P8); Atividades de vivência e aprendizagem, contínuo com a utilização de redação sobre aprendizagem e acrescentei a desenvoltura e participação dos alunos no decorrer das aulas (P10); Além da Avaliação Somativa (tradicional), Avaliação Diagnóstica: diagnosticar, verificar e levantar os pontos fracos e fortes do aluno em determinada área de conhecimento e evoluindo para a Avaliação Formativa onde o processo de descoberta que induz a novas elaborações de aprendizado, sempre mediadas pelo docente (P12); Através das demonstrações no curso de outros instrumentos de avaliações, conseguir perceber outras formas de avaliar os alunos, então melhorou bastante também (P13).

Os depoimentos dos professores-estudantes deixam claras as mudanças efetivadas em suas práticas em relação à metodologia adotada no processo de ensino e aprendizagem, bem como no seu planejamento e avaliação, essas alterações relatadas são evidências de melhoria, de inovação, como anuncia Behrens (2009).

Impactos do curso de formação pedagógica na prática docente do professor

Na última parte do questionário, indagou-se sobre os impactos causados na prática docente do participante do curso de formação pedagógica.

De acordo com os depoimentos, todos os participantes (com exceção de P3, que não respondeu) relataram impactos positivos ocorridos na sua prática docente. A seguir apresentam-se alguns relatos:

Esse curso veio sensibilizar os professores para unir as teorias e ensinamentos pedagógicos ao nosso fazer docente. Construir novos conceitos para evoluir na prática, sempre com olhar para o tripé fundamental da docência. AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO (P4); Proporcionou acesso a uma formação pedagógica que não tive na minha graduação. Fortaleceu a uma sensibilidade que já tinha no que diz respeito ao suporte que o aluno necessita no seu processo de aprendizagem (P5); O curso me ensinou a refletir e criticar minhas práticas, e com isso é possível melhorar minhas aulas e o aluno é beneficiado; tornar as aulas mais dinâmicas e incluir novas técnicas de ensino. Conhecer os teóricos e seus pensamentos, fundamentos para compreender o nosso fazer docente (P8); Muitos impactos foram causados nesse percurso e ao longo do curso, mas algumas mudanças foram necessárias e se destacaram, entre elas: o desejo da própria mudança; trabalho coletivo e colaborativo; objetivos comuns; qualidade da equipe diretiva; diálogo constante; ambiência de trabalho acolhedora; isso tudo, repercutiu em meu trabalho diário, em que atividades interdisciplinares são estimuladas e desenvolvidas; as relações com alunos e colegas são mais tranquilas, as críticas agora são reflexivas; o trabalho desenvolvido tem sido mais inovador, rompendo com lógicas lineares (P11); Os impactos do curso em minha prática docente foram de muitos aprendizados novos, que irão com certeza só somar ao meu fazer como professor. Foi de grande valia esse curso a minha pessoa e recomendo. Aprendi novas formas de ensinar e aprender, novas formas de planejar, novas didáticas etc. (P13).

Cabe ressaltar que os relatos destacados neste trabalho refletem ações e concepções que indicam alterações na prática pedagógica dos professores pesquisados (segundo os próprios professores), a partir de sua participação no curso de formação pedagógica, de modo a exprimirem apropriações de conceitos e metodologias, através de ações, diferenciadas das que vinham realizando anteriormente em seu fazer docente.

De acordo com os relatos, um impacto gerado pelo curso de formação pedagógica foi na percepção de que a aprendizagem do aluno indica o ensinar do professor, como relata o Professor 14: *“Houve impacto em todas as direções do fazer acadêmico, no planejamento, na execução e principalmente, na avaliação. Passei a me avaliar, avaliar a relação ensino/aprendizagem. A aprendizagem do aluno indica a imagem refletida do ensinar do professor”*. (P14).

Zabalza (2004), diz que participar de um curso de formação não torna um professor mais competente, mas lhe fornece instrumentos para isso.

Ante o exposto, ficam evidenciados que embora os processos práticos sejam importantes na educação profissional, tais processos requerem conhecimentos teóricos e

habilidades didático-pedagógicas para que se estabeleça a relação teoria-prática, pois processos e técnicas demandam estudos e modos específicos de aprendizagem.

Conclusões

Mediante as leituras teóricas e a análise dos relatos dos participantes desta pesquisa, conclui-se que a formação pedagógica para o docente não licenciado é necessária e constitui-se ferramenta capaz de provocar mudanças nas concepções e na prática docente. Isso é comprovado pelos achados da pesquisa, que revelam que a formação pedagógica orientada aos professores da educação profissional e tecnológica possibilitou-lhes uma aprendizagem docente mais profunda, direcionando-os a ações reflexivas, além de promover mudanças na prática pedagógica desses professores, incitando-os a práticas inovadoras.

Por meio da construção de novos conhecimentos didático-metodológicos e organizacionais, os professores puderam repensar sobre o que fazem e como fazem, confrontando a literatura apreendida com suas vivências e com as experiências dos colegas. Isso foi fundamental para que pudessem realizar aprendizagens significativas, bem como fazer as mudanças necessárias no seu exercício docente, como mostrado nos resultados.

As mudanças apontadas pelos professores participantes, no sentido de buscarem diferentes e novas práticas, ficam explícitas ao relatarem um "novo olhar" para o processo de ensino e aprendizagem, ao reorganizarem a dinâmica de suas aulas, ao adotarem metodologias e recursos didáticos diferenciados e condizentes com os objetivos propostos para suas áreas de atuação, e ao reverem as funções da avaliação a partir do diagnóstico e da mediação processual diante dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, a pesquisa realizada permite ressaltar que as mudanças, as transformações, o conhecimento de novas concepções e teorias educacionais, ou ainda, as repercussões de uma formação pedagógica continuada na sala de aula, por menores e mais pontuais que sejam, têm sua validade e relevância. Todavia, são processuais e acontecem gradativamente, em um ir e vir constante, e que por isso, é necessário se pensar em um fazer pedagógico, com vistas a uma formação docente permanente.

Considera-se que a participação do professor do ensino básico, técnico, tecnológico e de nível superior numa ação formativa pedagógica têm seus méritos, porém, não garante a sua repercussão imediata em sala de aula. Contudo acredita-se que o seu envolvimento num processo de formação pedagógica continuada possa levá-lo a refletir sobre suas ações de modo a ampliar ou modificar suas percepções e conceitos sobre a docência. Além disso, a habilitação pedagógica possibilita a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir uma educação com mais qualidade.

Referências

Antunes, C. (2001). *A avaliação da aprendizagem escolar*: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Behrens, M. A. (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat.
- Behrens, M. A. (2009). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. (3ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, A. M. P & Gil, P. D. (2001). O saber e o saber fazer dos professores. In: Castro, A. D; Carvalho, A. M. P. (Org.). *Ensinar e ensinar Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning.
- Carvalho, M. Z. (2010). *Prática pedagógica: desafios e possibilidades na construção do saber no Ensino Superior*. Rio de Janeiro, 2010. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Instituto AVM/Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, RJ.
- Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009*. (2009). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Recuperado em 18 de setembro de 2017 de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.
- Decreto n. 8.752 de 9 de maio de 2016*. (2016). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado em 25 de setembro de 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm.
- Demo, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Feldens, M. G. F. (1996). Desafios na formação e profissionalização de professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais. *Educação Brasileira*, v. 18, n. 36, p. 113-132.
- Fórum Mundial de Educação Profissional*. (2004). A formação de Professores para a Educação Profissional. Brasília-DF. Recuperado em 12 de setembro de 2017 de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Hargreaves, A. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.
- Kenski, V. M. (2001). O papel do Professor na Sociedade Digital. In: Castro, A. D. & Carvalho, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning.
- Lampert, E. (1997). Professor universitário: formação inicial e continuada. *Educação Brasileira*, v. 19, n. 38, p. 161-177.
- Pachane, G. G. (2003). *A importância formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*. Campinas: Unicamp.

Pachane, G. G. (2005). Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP. In: *Congresso estadual paulista sobre formação de educadores*, 8, 2005, São Paulo. Anais. São Paulo: Unicamp.

Marin, A. J. (2005). *Didática e trabalho docente*. Araraquara: Junqueira e Marin.

Masetto, M. T. (2001). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Nadal, B. G. (2005). Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: *Formação de Professores: escolas, práticas e saberes* / Nadal. B. G & Ribas. M. H. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-27.

Slomski, V. G. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, v. 39, n. 180, p.119-140.

Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. (8ª. ed.). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13.

Teixeira, G. (2009). *Significado de competência. Ensino e aprendizagem*. Ser professor universitário. Recuperado em 15 de setembro de 2017, de <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>.

Villela, L. E. (2004). Impactos da sociedade pós-industrial nas organizações brasileiras. In: *XXIV Encontro Nacional de Engenharia da Produção*. Rio de Janeiro.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.