

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS NUMA INSTITUIÇÃO PRIVADA

Daniela Oliveira Vidal da Silva
PPGED/UESB

Leidiane Santos Dourado
PPGECEL/UESB

Isamary Roberta Ferreira Cezar Mussi
PPGED/UESB

Eliane Guimarães de Oliveira
PPGED/UESB

Resumo: Este artigo refere-se a um estudo inicial sobre a formação docente continuada no ensino superior que objetiva compartilhar experiências vividas pelas autoras numa instituição privada em um município da Bahia. As autoras compõem o corpo técnico pedagógico e são responsáveis por estes momentos formativos. Os resultados das reflexões permitem considerar a baixa adesão às atividades ofertadas, principalmente pelos professores bacharéis, a dificuldade para momentos de estudos voltados para formação pedagógica.

Palavras chave: Formação continuada. Experiências. Formação pedagógica.

Introdução

A ideia de que a formação de professores não finaliza com a conclusão de um curso de nível superior, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. Nesta perspectiva, a formação continuada pode ocorrer em nível de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou ainda durante o exercício da profissão no ambiente de trabalho, em momentos de formações pedagógicas que podem ocorrer no formato de oficinas, reuniões, grupos de estudos, grupos de discussões, dentre outros formatos que são promovidos pela própria rede de ensino.

Segundo Diniz-Pereira (2010),

Não tardou muito e sugeriram várias críticas a esta visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a

formação “inicial” e a “continuada”. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1)

Porém, a prática de formação continuada que, na maioria das vezes, vivenciamos é através de ações isoladas, pontuais e de caráter eventual porque ainda predomina a oferta de cursos de curta duração chamados de atualização, aperfeiçoamento, capacitação. Temos também os cursos de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes, estando, muitas vezes, repletos de discussões distantes das vivências diárias do cotidiano em sala de aula.

Oliveira e Maués (2012), afirmam o quão é preocupante a qualidade dos cursos de especialização, que na maioria das vezes os professores realizam para obeterem progressão de carreira. Desta maneira, Diniz-Pereira (2010), afirma que os professores passam a colecionar certificados, se preocupando mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente das discussões promovidas por estes momentos formativos. Muitas vezes o maior interesse é que essas formações podem significar um aumento percentual em seus salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula e para a garantia da qualidade da educação.

É pelo exposto que, atualmente, prevalece a discussão acerca do desenvolvimento profissional docente enquanto uma concepção de formação que ocorre durante o desenvolvimento da profissão docente e que não está dissociada da própria realização do trabalho docente. Para Oliveira, Silva, Brito e Nunes (2018), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) precisa de um olhar que extrapole a formação, considerando-o como apenas uma das dimensões da valorização docente.

Assim, este estudo objetiva apresentar a experiência formativa de uma instituição de ensino superior privada num município do estado da Bahia, narrando através de um relato de experiências e vivências do cotidiano de programas de formação docente continuada que são desenvolvidos no âmbito da referida instituição.

Como o estudo pertence a um projeto inicial de pesquisa apresentaremos aqui, prévias reflexões teóricas que serão aprofundadas em outros estudos, portanto trata-se de uma breve revisão bibliográfica, com apresentação de informações referentes à política institucional que regulamenta os Programas de Formação Continuada.

Breves reflexões sobre a Formação Docente

A formação de professores configura-se como um desafio ao desenvolvimento da educação, pois a partir desse investimento o profissional docente poderá aprimorar seus saberes para assumir novas posturas ante a realidade educacional vigente. A concepção da formação aqui delineada transcende os domínios da escola, abarcando também as significações da vida pessoal, pois antes de serem professores são pessoas, possuem trajetórias, experiências e memórias.

Nesta linha de raciocínio, Nóvoa (1995), afirma que o processo de formação deve dotar os professores de uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo ao mesmo tempo, meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Além disso, defende uma formação que possibilite o diálogo entre as dimensões pessoais e profissionais do professor, uma vez que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. [...]” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1995, p. 25). Desse modo, a formação docente, segundo o autor, não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, por meio da reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção contínua de uma identidade pessoal. Por isso, entrar no mundo da formação de professores significa acreditar na importância da reflexão realizada a partir das experiências vivenciadas.

A experiência, segundo Nóvoa (1995), não deve ser mobilizada apenas numa dimensão pedagógica, mas também como uma possibilidade de construção de saberes. Para isso, “[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. [...]” (NÓVOA, 1995, p. 26). Essa troca de experiências e saberes consolidam, segundo o autor, espaços de formação mútua, nos quais cada professor desempenha, ao mesmo tempo, o papel de formador e de formando.

Nessa mesma direção, os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002, 2004, 2005) e Isaia e Bolzan (2007) sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado têm apontado para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando os processos interativos e mediacionais como primordiais para o desenvolvimento da professoralidade. Acreditam, pois,

[...] que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores vão se desenvolvendo.

Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da professoralidade, sendo na tessitura da mesma que vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada. (ISAIA; BOLZAN, 1997, p.8)

A constituição desta rede, segundo as autoras, se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. Esse trabalho conjunto entre professores tem como premissa o domínio de saberes que serão construídos de forma compartilhada durante o processo interativo e mediacional.

Ainda sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, Isaia e Bolzan (2007) afirmam que ela vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o professor traz e o que é capaz de apreender da atividade coletiva, favorecendo essa construção compartilhada e, consequentemente, a sua professoralidade.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 27), “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Nessa direção, Nóvoa complementa, enfatizando que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõem-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Isto indica que professores competentes, capazes de refletir na e sobre a prática, articulam estratégias e criatividade para resolver problemas do dia-a-dia em sala de aula. As considerações sobre a temática mostram a necessidade de os cursos de formação de professores formar profissionais capazes de refletir, criticamente sobre suas práticas, com capacidade para tomar decisões críticas e criativas em suas ações e, antes disso, é preciso a vontade do professor para se envolver com atividades de formação, assumindo assim a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional para que possa construir sua professoralidade.

No contexto da epistemologia da prática, valorizando o processo do agir profissional, Schön (2000) apresenta contribuição importante ao pensar os processos de construção do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática profissional. O autor propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, na valorização da prática profissional como espaço de construção de conhecimentos, através da reflexão e análise das

ações. Nesse contexto é necessário compreender e considerar as características do processo reflexivo defendido por Schön (1995, 2000), apoiado na tríade reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...] Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. [...] Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p. 83)

O autor defende que o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que incorporar-se ao contexto institucional e que devem ser criados espaços de liberdade nos quais a reflexão-na-ação seja possível. Enfatiza, ainda, que surge confronto dos professores com a burocracia institucional na medida em que tentam criar condições para uma prática reflexiva. E, por isso mesmo, a Instituição deve criar espaços para essa prática, por meio das condições de trabalho dos professores. Schön (1995, p. 87) afirma a esse respeito

[...]. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Teixeira *et al* (2013), ao abordar as ideias de Schön (1995) acreditam que suas construções foram significativas, pois recoloca em pauta os debates sobre a reflexão como necessária ao processo de formação docente. Os autores compreendem que se as práticas, nesse contexto, são os pontos de partida, se elas são campos de debates e de reflexões, elas provocam a construção de novas teorias, mas, em momento algum, desconsideram conhecimentos já construídos pelas ciências da educação, pela pedagogia e por outros campos

do saber. Talvez, segundo Teixeira *et al*, o equívoco de Schön “[...] tenha sido endeusar as práticas, negando a racionalidade técnica, como se fosse possível abandonar os conhecimentos desta abordagem epistemológica. [...]”. Após tais considerações, acreditamos que no processo de construção da docência são mobilizados aspectos pessoais, conhecimentos acadêmicos, assim como, há o resgate de saberes produzidos a partir da reflexão crítica sobre a prática em sala de aula.

É importante frisar, como esclarece Pérez Gómez (1995), que essa reflexão tão discutida, não é um processo individualizado, passível de ser estudado fora do seu contexto e das interações entre os sujeitos. A reflexão implica como afirma o autor, “[...] a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, [...] correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.103). Nesse contexto, a reflexão não é um conhecimento neutro, mas sim um conhecimento contaminado pelas dimensões sociais que rodeiam o sujeito produtor da reflexão. Teixeira *et al* (2013) tocam nesta questão e afirma que vê o conceito de reflexão não como um atributo dos seres humanos, mas uma reflexão no campo da formação docente, que tem intencionalidades, que tem contextos e lugares de produção. Dessa forma, faz-se necessária a criação de redes de (auto) formação participada, (NÓVOA, 1995; ISAIA E BOLZAN, 2007; TEIXEIRA *et al*, 2013), espaços estes organizados no interior das instituições com o objetivo de construir e reconstruir saberes, a partir de uma reflexão coletiva entre os professores, ou seja, “[...] em colaboração, os docentes passam a pensar o que fazem e dizem sobre ensinar e aprender (e suas implicações), visando reconstruir e replanejar de forma intencional as ações pedagógicas” (TEIXEIRA *et al*, 2013).

Pereira (2013) propõe que a formação de professores tenha como base a constituição da professoralidade do professor indissociada da produção da subjetividade. Segundo ele,

[...] é necessário entrar por uma questão de base: considerar que somos humanos trabalhando com a formação profissional de outros humanos que, por sua vez, trabalharão com a formação geral de outros humanos. Não é uma simples questão de método ou de conteúdo. Sou levado a olhar em direção a um ponto mais fundamental, mais radical: esta coisa da subjetividade. [...] (PEREIRA, 2013, p.47-48)

Repensar a formação de professores não se trata, de acordo com Pereira (2013), de simplesmente discutir teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular, mas passa, necessariamente pela compreensão de como a condição humana, em sua processualidade, pode compor a professoralidade. Ou seja, passa pela compreensão de como

os percursos de vida vão compondo o professor que se vem sendo. Assim, segundo o autor, a formação do professor não é resultado apenas de uma formação acadêmica, mas ser professor “[...] é o modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. [...]” (PEREIRA, 2013, p.50).

Compartilhando experiências com Programas de Formação Docente Continuada

Desde os tempos iniciais, a Coordenadoria de Ensino, integrante da Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (COPEX) de uma Instituição de Ensino Superior (IES), vem desempenhando suas funções voltadas para as seguintes frentes principais: o cuidado para com o setor de Ensino e a permanente demonstração de que, para que se obtenha um ensino superior de qualidade, há extrema necessidade de que os Professores sejam qualificados. Desse modo, a Instituição promove dois programas de formação docente: Programa de Formação de Professores – PROF e Programa de Formação de Professores Ingressantes – PROFI.

O PROF tem como centro a permanente qualificação e reciclagem dos Professores que atuam na IES. Entende o setor de Ensino da COPEX que a reciclagem é necessária. Mas, acima de tudo, os procedimentos precisam ser padronizados. Vale ressaltar que o termo “reciclagem” está aqui citado conforme a política institucional estudada. Segundo esta política, importa menos uma equipe qualificada, capaz, de nível elevado, se há um trabalho isolado, descasado, individual. Ao contrário, se há procedimentos uniformes, a coesão demonstrada, mais do que fazer parte da normalização, externa um trabalho em equipe, trabalho complementar, interdisciplinar.

No que tange o PROF, os objetivos específicos são:

- promover Fóruns de Graduação pelo menos uma vez por semestre, com reunião de Professores por Cursos e, neste, por períodos, com o objetivo de unificar procedimentos e coordenar trabalhos multidisciplinares e interdisciplinares;
- promover, uma vez por semestre – preferencialmente nos primeiros dias da retomada às atividades letivas – cursos de qualificação para os Professores visando trazer novidades em termos de aulas dinâmicas, formas de envolver o Acadêmico, formas de transmitir conhecimento;
- promover oficinas de elaboração de avaliações;

- promover, sazonalmente, cursos de curta duração que introduzam na vivência em sala de aulas, conhecimentos específicos, a exemplo de Curso de Metodologia Científica e Curso que trate das questões sobre Língua Portuguesa;
- promover, sazonalmente, cursos de curta duração destinados aos colaboradores da Instituição que trabalham diretamente com os Professores, Coordenadores de Cursos e Diretoria, visando procedimentos padronizados em comunicação interna, melhores técnicas de redação e outros procedimentos que aumentem a qualidade das atividades-fim da Instituição de Ensino Superior por meio de quem as executam;
- apoiar a Diretoria da IES na elaboração de Editais e Regulamentos para concessão de Bolsas de Estudos que beneficiem os integrantes do corpo docente, para que estes obtenham graus de Mestre e Doutor em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- fomentar a participação dos Professores em programas de formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, Docência do Ensino Superior ou equivalentes;
- fomentar a participação dos Professores em programas de formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Com tal visão, a COPEX pauta-se em fornecer aos Professores alguns pontos de reflexão que, gradativamente expostos, formam uma soma que qualifica. Também participou, ativamente, dos programas de concessão de Bolsas de Estudos – ainda que com nomes como Bolsa de Apoio ou Bolsa de Incentivo – que auxiliam os Professores a fazerem cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, a cada início de semestre, é reservado um conjunto de dois ou três dias para que haja cursos de qualificação dos Professores. Tais cursos têm duas qualidades:

- são ministrados por Professores, normalmente autores de livros da área pedagógica, que levam aos Professores da Instituição as informações mais recentes na área. Especialmente quando se pensa que grande parte dos Professores da Instituição é oriunda de cursos de graduação, nota-se uma grande necessidade de a eles serem levadas técnicas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento da aula de qualidade superior;
- têm vistas a, continuamente, instruir, formar por camadas, qualificar aos Professores.

O PROFI tem como objetivo geral dar os suportes iniciais para que os Professores, em seus primeiros dias de atividade, tenham segurança ao passar para os Acadêmicos o conteúdo programático, as regras de funcionamento das atividades e a convivência harmoniosa e em conformidade para com os padrões já integrantes da Instituição. Para chegar ao objetivo geral, o PROFI tem como objetivos específicos:

- repetir atividades do Programa de Formação de Professores (PROF) aos Professores Ingressantes, notadamente quanto às oficinais de elaboração de avaliações;
- treinar os Professores Ingressantes quanto ao preenchimento do “Diário *Online*”;
- demonstrar aos Professores Ingressantes o funcionamento de setores e órgãos como o Núcleo de Relacionamento Acadêmico (NRA), a Biblioteca, a Central de Benefícios, e, com ênfase especial, como perceber a necessidade por parte de Acadêmicos – e como abordar tais Acadêmicos para a indicação e notícia da existência – de busca pelo Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, quando de apoio psicopedagógico;
- apresentar aos Professores Ingressantes as oportunidades de adentrar nos Projetos de Extensão, Projetos de Ensino, Projetos de apoio à Comunidade (Responsabilidade Social) ou mesmo, dentro das habilidades e interesses pessoais, apresentar projetos em tais sentidos;
- fomentar a participação dos Professores em programas de formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, Docência do Ensino Superior ou equivalentes;
- fomentar a participação dos Professores em programas de formação continuada por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A experiência tem mostrado que os bacharéis-professores chegaram à docência por diversos caminhos e motivos, por isso vivenciam muitos desafios, entre os quais podemos citar a ausência do conhecimento pedagógico, pois, muitas vezes, não possuem formação pedagógica para o desempenho da função docente.

Buscando caracterizar a práxis pedagógica, verifica-se que a diversidade de práticas cotidiana, desde aulas expositivas e exercícios de fixação a professores que oportunizam espaços de reflexão coletiva e outras metodologias. Comprendemos que as necessidades formativas atuais (provenientes da práxis pedagógica), no exercício da docência no ensino superior, são: formação pedagógica centrado na didática, nas metodologias ativas, na relação

professor-aluno-conhecimento; espaços de reflexão na/sobre a prática avaliativa. Para tanto, a instituição de ensino superior que pesquisamos desenvolve os programas de formação de professores ingressantes e continuada. Priorizando as discussões sobre a profissionalidade docente e, portanto, os elementos que atribuem sentido a essa função.

Diante disso, cientes de que os bacharéis-docentes, no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, vão constituindo-se professores por meio da produção de saberes na medida em que pensam seu trabalho e sobre o seu trabalho, percebemos que, neste percurso, a participação/adesão dos professores à formação ofertada tem sido baixa, eles ainda não conseguem entender que os saberes da experiência são diferentes do saber pedagógico e que a prática pedagógica do professor requer uma fundamentação teórica necessária para essa experiência profissional. Embora eles reconheçam a importância dos encontros formativos para sua qualificação na docência universitária, ainda enfrentam desafios para se organizarem para o tempo do estudo visando a profissionalidade.

O planejamento da formação é diverso, entre palestras, oficinas, minicursos, rodas de conversas e a oferta é constante. Algumas das temáticas são ofertadas semestralmente, como avaliação e planejamento, por exemplo. Algumas das temáticas discutidas:

- ✚ Oficina de Elaboração de Questões;
- ✚ Introdução aos Aspectos Gerais da Avaliação;
- ✚ A Construção da Identidade do Docente Universitário no Contexto Atual;
- ✚ Planejamento e Orientações Docentes;
- ✚ Acompanhamento e orientação individual aos professores com dificuldades nas transposições didáticas dos cursos ofertados pela Instituição;
- ✚ Planejamento de Ensino e Aprendizagem: Função do Fazer Docente;
- ✚ Orientação pedagógica aos coordenadores, através de reuniões coletivas e atendimentos individualizados;
- ✚ Discussão sobre diversidade e inclusão, dentre outros.

Quando as instituições de ensino superior contratam bacharéis para desempenharem a função docente, supõe-se que esta compreende, que há conhecimentos específicos para o exercício da docência que os profissionais contratados não dispõem, por isso, antes de exigir que esses tenham formação pedagógica é preciso assumir a formação continuada para tal,

ampliando a proposta para a orientação individual dos bacharéis na condição de docentes, como é o caso dos programas em análise, PROF e PROFI.

Considerações Finais

Desta forma podemos inferir que há na instituição superior e sua equipe pedagógica um esforço e iniciativas no sentido de garantir tempos e espaços de formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional, extrapolando a concepção de formação restrita a ações pontuais.

Considera-se que o desenvolvimento profissional precisa ser pensado para além das questões da formação, incluindo discussões como as condições de trabalho dos profissionais. Na experiência relatada fica evidenciado que há dificuldades de envolvimento dos docentes nas atividades de formação continuada promovidas pela instituição e organizadas pela equipe pedagógica.

A partir dessas observações, é preciso investigar, junto ao corpo docente e equipe pedagógica, os motivos que levam a não participação dos professores nos momentos formativos, procurando entender a relação entre as dificuldades docentes e a valorização profissional, que inclui formação, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Para além do exposto, consideramos importante ainda, (re) pensar sobre os processos formativos no espaço da instituição de ensino superior, buscando observar a concepção da formação realizada, o envolvimento dos professores desde a fase de planejamento, se os mesmos são ouvidos pela equipe pedagógica no que se refere às atividades a serem desenvolvidas.

Neste processo de reflexão sobre a valorização dos processos formativos no espaço da instituição, é importante também investigar a constituição da identidade dos docentes da instituição: como os mesmos chegaram à docência?

A docência requer o estudo continuado e permanente, isso se aprende na construção do ser professor, que envolve conhecimentos profissionais, experienciais, existenciais, os quais são construídos desde a formação inicial e perpassa a formação continuada, por isso a importância e necessidade da continuidade dos processos formativos organizados pelas instituições como a experiência relatada, que devem auxiliar no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **A construção do conhecimento Pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.174.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. . A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. **IN: Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, PUCPR, Curitiba, 2004.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas.. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). Reflexões sobre políticas educativas. **I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria e Universidad de la Republica [Montevideo], AUGM, 2005, p.117-128

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

MAUÉS, Olgaíses; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Célia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol. 51, nº 37, p. 42-72, jan./abr. 2015.

NIAS, Jennifer. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: *Educational Research and evaluation* [R. Burgess, ed]. London: The Falmer Press, 1991. *Apud* NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Cláudio Pinto. Desenvolvimento Profissional Docente: um olhar para além da formação. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 23-39, set./dez. 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. São Paulo: Ed. da UFSM, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro *et al.* **Instâncias de (Auto)formação Docente**: a memória na composição da professoralidade. V Fórum Internacional de Pedagogia – UESB, 26 -28 de jun de 2013. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_197_aae4e65c714c8918a92821454deb9677.pdf> Acesso em: 12 de março 2015.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Daniela Oliveira Vidal da Silva

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/UESB/CNPq). Pedagoga da Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão das Faculdades Santo Agostinho de Vitória da Conquista – Bahia. E-mail: danielaovdasilva@gmail.com

Leidiane Santos Dourado

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLED/UESB/CNPQ). Analista Pedagógica do Núcleo de Apoio Pedagógico, Psicológico e Acessibilidade das Faculdades Santo Agostinho de Vitória da Conquista-Bahia. Professora de Produção Textual no Colégio Sêneca. E-mail: leidianedourados@hotmail.com

Isamary Roberta Ferreira Cezar Mussi

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED UESB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/UEBS/CNPq). Coordenadora de Pesquisa, Ensino e Extensão das Faculdades Santo Agostinho de Vitória da Conquista – Bahia. Coordenadora Pedagógica do Ensino Básico do Colégio Sêneca. E-mail: isamarymussi@yahoo.com.br

Eliane Guimarães de Oliveira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analista Universitário da UNEB Campus XII. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino

de Guanambi. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), elianegbi@yahoo.com.br