



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

de Arruda Nascimento, Maria das Graças C.; dos Reis, Rosemary F.
Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino
do Rio de Janeiro

Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 49-64
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento^I
Rosemary F. dos Reis^{II}

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir os significados atribuídos por professores recém-ingressados na profissão sobre suas experiências de formação inicial e continuada. Tem como referência alguns dados construídos na pesquisa “O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira”, que investigou como professores que ingressaram na rede pública de ensino do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2012 vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Teve como principais interlocutores autores que têm estudado o trabalho docente e a formação de professores (Gatti e Nunes, André, Nôvoa, Zeichner, Tardif, Tedesco e Fanfani). Os sujeitos da pesquisa foram professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados foram uma entrevista com representante do nível central, questionários e grupos de discussão com os professores. A análise dos dados evidenciou uma avaliação positiva da formação inicial no que se refere às oportunidades de reflexão sobre diferentes aspectos da realidade educacional e de participação em atividades de pesquisa / extensão e nos estágios supervisionados. Contudo, os professores evidenciaram também a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente. Constatou-se ainda a ausência de uma política pública voltada para acolher os professores que começam na profissão, bem como de iniciativas de formação em serviço que possam oferecer a esses professores condições propícias, favoráveis e adequadas às suas necessidades no início de carreira.

Palavras-chave

Professores iniciantes – Formação de professores – Trabalho docente.

I- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contato: graça@fe.ufrj.br;

mghanascimento@gmail.com

II- Escola EDEM, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contato: rose.f.reis28@gmail.com

Teacher Education: perceptions of teachers who are entering the municipal education system in Rio de Janeiro

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento^I
Rosemary F. dos Reis^{II}

Abstract

This article aims to discuss the meanings attributed by beginning teachers to their experiences in initial and continuing teacher education. It builds on data collected in a study titled O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira [The Teaching Profession and its Learning in Early Career Years], which investigated how teachers who entered the public education system in Rio de Janeiro from 2010 to 2012 experienced teaching and the work socialization process. That study had as its main interlocutors authors who have been studying teaching and teacher education (Gatti and Nunes, André, Nôvoa, Zeichner, Tardif, Tedesco and Fanfani). The studied subjects were teachers in their early years in basic education. The data collection instruments consisted of an interview with an education department official, questionnaires, and discussion groups with teachers. Data analysis showed a positive evaluation of initial teacher education in terms of the opportunities it provided for reflecting about different aspects of the educational reality, as well as participating in research/extension activities at supervised internships. However, teachers also evidenced a disconnection between academic knowledge and the practical dimension in their teacher education. The study also found an absence of public policies dedicated to support teachers who are beginning their career, and an absence of on-the-job education initiatives that could offer those teachers favorable and suitable conditions regarding their needs as they begin teaching.

Keywords

Beginning teachers – Teacher education – Teaching.

^I- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.

Contact: graça@fe.ufrj.br;
mrgcanascimento@gmail.com

^{II}- Escola EDEM, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
Contact: rose.f.reis28@gmail.com

Introdução

Com a intenção de refletir sobre as possíveis relações entre formação inicial, formação continuada e contexto profissional, entendidos como momentos importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, o presente texto tem como objetivo discutir os significados atribuídos por professores recém-ingressados na profissão sobre suas experiências de formação inicial e continuada.

Para isso, toma como referência alguns dados construídos na pesquisa “O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira”, que investigou como professores que ingressaram na rede pública de ensino do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2012 vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional.

Vários estudos têm apontado para a importância de se estudar o ensino em ambiente escolar e a docência a partir do ângulo analítico do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005; ZEICHNER, 2009). A esse respeito, Tardif e Lessard (2005) sinalizam que a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre a educação tem se fundamentado, muitas vezes, em abstrações, sem levar em consideração fenômenos tais como as dificuldades reais dos professores no exercício da profissão, os contextos institucionais e sociais nos quais esse trabalho se realiza e muitos outros fatores intrínsecos à atividade docente. Considerando, portanto, tais perspectivas o estudo realizado buscou investigar o processo de aprendizagem da profissão dos professores iniciantes, articulando três dimensões: o trabalho docente, a formação profissional e o contexto social e institucional no qual esse trabalho se insere.

Nessa direção, a investigação buscou ouvir não somente a perspectiva daqueles que atuavam no nível central da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, mas também e de forma privilegiada, professores que ingressaram nessa rede para atuarem nos anos iniciais do

ensino fundamental. Participaram efetivamente da pesquisa 81 professores que se encontravam lotados em diferentes escolas situadas no âmbito das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que compunham a rede municipal na época em que o trabalho de campo foi realizado.

No que diz respeito aos recursos metodológicos, foi realizada inicialmente uma entrevista com representante do nível central do sistema de ensino, com a finalidade de mapear os locais de atuação dos novos professores e definir as regras para a aproximação com eles e com as escolas. Conforme orientação recebida nessa entrevista, visitamos as CREs que nos indicaram as escolas que possuíam professores recém-ingressados no sistema. Assim, o convite para a participação na pesquisa foi feito aos professores iniciantes que atuavam nas escolas indicadas e que atendiam aos critérios já mencionados (ingressantes entre 2010 e 2012 para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental). A ideia inicial era convidar dez professores de cada CRE, o que foi flexibilizado em virtude de maior ou menor interesse na participação. Dessa maneira, foram convidados de sete a doze professores que atuavam em cada uma das CREs.

Após as visitas às escolas indicadas e o contato inicial com os professores, a coleta de dados foi realizada pela aplicação de um questionário enviado por meio eletrônico aos 98 professores que aceitaram participar da investigação. Desse total, 81 responderam ao questionário. Tal recurso permitiu que o instrumento enviado pudesse ser respondido a qualquer momento, bastando para isso ter conexão com a internet. O link disponibilizado era individual e exclusivo, garantindo a confidencialidade e a credibilidade do instrumento. O questionário era composto por 97 questões, distribuídas pelos seguintes eixos: perfil socioeconômico, práticas culturais, trajetória escolar, trajetória profissional, prática docente e condições de trabalho.

Em uma terceira etapa, o estudo envolveu a realização de três grupos de discussão, para os quais foram convidados os 81 professores que

já haviam respondido ao questionário. Destes, dezesseis aceitaram participar. Os grupos foram formados por um número variável de professores de acordo com a disponibilidade de cada um. As discussões sobre os temas propostos nas entrevistas coletivas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio, com a autorização dos participantes.

O presente artigo apresenta um recorte das análises desenvolvidas sobre alguns dados construídos nas três etapas da pesquisa. Tem por finalidade discutir as percepções dos professores sobre seus processos de formação inicial, sobre o processo de inserção profissional e sobre as ações formativas a eles dirigidas pelo sistema de ensino.

Para tanto, o texto está estruturado em duas partes. Na primeira, situamos a aprendizagem da profissão frente às novas demandas sociais e apresentamos as percepções dos professores acerca da formação inicial. Em seguida, traçamos breves considerações a respeito do processo de inserção profissional e discutimos os significados atribuídos pelos professores às ações de formação continuada das quais participaram. Finalmente, o artigo apresenta nossas considerações finais.

A aprendizagem da profissão e a formação inicial

Estudos têm destacado a complexidade do trabalho docente na atualidade e demonstrado os impactos das transformações sociais nas sociedades contemporâneas no cotidiano das instituições educativas. Autores como Tedesco e Fanfani, 2004; Tardif e Lessard, 2005; Nóvoa, 2006 têm destacado, entre outros, os impactos dos meios de informação e comunicação, das novas configurações familiares, da incorporação da mulher ao mercado de trabalho, das mudanças nos modelos de autoridade, da banalização da violência, da desigualdade social e econômica, das tensões entre diferença e igualdade que acabam por implicar em uma multiplicidade de funções com reflexos significativos na prática docente.

Diante desse quadro, ora “os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais mediocres e de terem uma formação deficiente”, ora “são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural” (NÓVOA, 2001, p. 1).

Tedesco e Fanfani (2004) também sublinham que, se fizéssemos uma lista do que se consideram “características desejáveis do novo docente”, com certeza encontrariamos uma série de elementos tão variados que a compreensão dos sentidos que se atribui à profissão docente hoje seria uma tarefa difícil de precisar. Como destacam os autores, “se se chegar a crer que o ‘novo professor’ deveria reunir todas as características que vêm sendo assinaladas pelos especialistas em diversos documentos, o resultado seria algo assim como um tipo ideal tão contraditório como de impossível realização prática”. (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 67).

Trazidas para o âmbito das reflexões aqui pretendidas, tais considerações, se por um lado, evidenciam a necessidade de se compreender e precisar melhor a natureza dos conhecimentos que hoje são necessários ao exercício do ofício de ensinar, por outro, nos remetem às implicações que isso tem para as discussões sobre a formação docente, em especial sobre o lugar que as experiências formativas iniciais ocupam ou deveriam ocupar no processo de aprendizagem profissional dos professores.

Muito embora saibamos que a aprendizagem da profissão se dê como um processo contínuo e que esse transcende a experiência vivida no contexto de formação inicial, defendemos que essa aprendizagem não pode prescindir dela. Nessa perspectiva, a despeito do caráter inicial que a constitui, parece existir consenso de que tais experiências formativas podem e deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Sendo assim, se o que a realidade tem evidenciado, na maior parte dos casos, reafirma

o diagnóstico de que os atuais modelos de formação inicial não se mostram adequados ao atendimento das demandas da escola, parece ser urgente avançar na busca por encontrar caminhos que indiquem um acordo de como proceder para alcançar as mudanças necessárias nesse campo.

Como tem sido sublinhado pela literatura da área, vários são os aspectos que necessitam ser considerados para que as instituições formadoras possam contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem profissional daqueles que optam por ser professor. Para Gatti (2010, p. 505), “no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas é requerida”.

Uma das vias para essa revolução está na necessidade de aproximar a universidade da escola, como forma de minimizar o chamado choque com a realidade, possibilitando ao professor novato enfrentar as exigências da prática com menos tensão e mais confiança num ambiente que sempre lhe foi familiar como discente. A esse respeito, como assinala Libâneo (2001, p. 192), “desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria”.

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente tem sido destacada também em outros países. Zeichner (2010), por exemplo, referindo-se à realidade norte-americana, aponta o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores.

Na realidade brasileira, muito embora possamos reconhecer que existe um esforço das instituições que formam os professores em modificar essa realidade, esse parece ser ainda um desafio a ser enfrentado. Nesse cenário, parece-nos oportuna a indagação de Nóvoa (2014), proferida em conferência no IV Congresso Internacional sobre Professorado

Principiante e Inserção Profissional à Docência, realizado em Curitiba: “Por que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer?”

Com a intenção de conhecermos as percepções de professores iniciantes acerca dessas e de outras questões que se inserem na discussão sobre a formação inicial, trazemos a seguir análises que tomam por referência os dados construídos a partir do questionário aplicado aos professores participantes e dos grupos de discussão realizados.

Um primeiro aspecto a se destacar quanto à percepção dos professores sobre suas experiências de formação inicial diz respeito à diferenciação que fazem sobre a qualidade dessa formação, relacionando-a ao tipo de instituição (pública ou privada) em que ela ocorreu. É o que se destaca em um dos diálogos estabelecidos nos grupos de discussão, no qual se pode observar uma avaliação positiva da formação pré-serviço, sobretudo, quando realizada em instituições públicas:

Eu concordo com ela assim... é que já, conversando com pessoas que são formadas em instituições públicas de nível superior eu percebo que a diferença é curricular (...) tenho a percepção de que é muito maior do que o que eu tive na minha, que é particular, por exemplo.

Eu concordo com a M, a questão de ser mais detalhado o currículo e acho que a exigência, também, né? Eu acho que exige um pouco mais.

No público eles te ensinam... te ensinam a pensar, a criar um objetivo de uma forma que o particular não faz. E eles levam isso pra vida deles! Não é só trabalho... é pra tudo!

Aproximadamente 60% dos professores que responderam ao questionário assinalaram que cursaram a graduação em instituições públicas (federal ou estadual). Nos grupos de discussão, a tendência geral foi a de valorizar

essa formação, sobretudo as inúmeras oportunidades de participação em projetos, programas e estágios diversos. Constatou-se, de forma significativa, que 65,7% dos professores participaram de grupos de pesquisas, e que 58,2% atuaram em atividades de extensão. Em percentuais bem menores foram ainda destacadas as monitorias (22,4%) e os programas de iniciação profissional (10,4%), a saber: o Pibid e um programa de “treinamento” na creche da universidade. A baixa participação no Pibid pode ser explicada pelo fato de que, somente em seu terceiro edital, publicado em abril de 2010, esse programa tenha incluído a licenciatura em pedagogia, para a atuação nos anos iniciais, como área a ser prioritariamente atendida. Como nossos sujeitos ingressaram, já formados, na rede municipal de ensino entre os anos de 2010 e 2012, somente os que ingressaram nesse último ano tiveram (ou não) oportunidade de, enquanto estudantes, participarem desse programa em suas instituições de ensino superior.

Nos grupos de discussão, a participação nessas diversas atividades acadêmicas foi relatada com entusiasmo. Destacaram-se aí os contributos advindos da participação em grupos de pesquisa para a atuação profissional. Segundo esses professores, o envolvimento nessa atividade favoreceu o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, como sintetiza uma professora:

No grupo de pesquisa você observa e tem que analisar aquela realidade e tem que pensar em uma possibilidade, uma discussão, (...) me ajudou muito nesse sentido de perceber aquela relação da escola, do professor, da análise dos cadernos dos professores, do planejamento, então isso de certa forma me ajudou.

Alguns professores destacaram também como os processos vividos no interior dos grupos de pesquisa os auxiliaram na chegada à escola. Segundo eles, a importância da socialização, a possibilidade de troca entre os colegas e a

orientação que receberam dos seus formadores os estimularam a estar em constante atitude de investigação da própria prática:

Foi, foi... foi muito legal, porque no grupo de pesquisa, primeiro você tem relação com várias pessoas que estão ali com o mesmo intuito que você ali pesquisando. Ai você vai ler, vai pegar aqueles autores todos que estão sendo trabalhados [...] então isso mexe muito com você, e aquilo vai se desenvolvendo, vai crescendo. Então, quando eu cheguei na escola, a única certeza que eu tinha é que pra me aprimorar eu tinha duas coisas: uma é o meu lado profissional que era muito aguçado... e outro era através da pesquisa...

Eu fazia parte do Núcleo de Pesquisa de Avaliação e Currículo e me ajudou muito nesse sentido... eu conseguia fazer essa relação teoria/prática, ainda consigo visualizar a teoria na prática.

A faculdade contribuiu... ela te dá essa questão do olhar do pesquisador que a gente tem que ter. Então isso a faculdade me deu com certeza...

Os depoimentos apontaram para a necessidade de se pensar a respeito do papel que atividades de iniciação à pesquisa e à docência, grupos de estudo, projetos de extensão, e, em especial, a atitude de pesquisa delas decorrente podem e devem ocupar na formação inicial. A literatura tem apontado a necessidade de o “professor refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre os fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas” (TANCREDI, 2009, 17). Tal atitude, pelo que se verificou, foi o que de mais significativo ficou dessas experiências propiciadas nos cursos de graduação.

Em relação a isso, dois aspectos se destacaram na pesquisa realizada. Em primeiro lugar, constatou-se que um número

significativo dos professores ouvidos participou dessas atividades durante a formação inicial, o que evidenciou a existência de oportunidades para tal nas universidades públicas e de apoio efetivo de diferentes agências de fomento. Em segundo lugar, observamos que essa participação em grupos de pesquisa, extensão, iniciação à docência e outros é reconhecida pelos professores não apenas pelos conhecimentos apreendidos nas leituras e discussões, mas sobretudo pela prática do trabalho coletivo que aí se dá.

Tendo em vista o entendimento de que o oferecimento e a possibilidade de participação em atividades desse tipo correspondem a um diferencial importante no processo de formação, e podem se constituir em espaços de aprendizado fundamental para a construção de diferentes saberes necessários ao desenvolvimento profissional futuro, cabe sublinhar, como alguns outros estudos (BARDAGI et al., 2006; CALDERANO, 2006), já o fizeram, a importância de se buscar garantir um envolvimento maior dos estudantes em tais atividades.

Ainda no que diz respeito às contribuições dos cursos de formação inicial, outro aspecto mereceu destaque: o que se refere às experiências de participação vivida pelos professores nos estágios supervisionados. Sobre isso, é importante assinalar que as respostas dadas pelos professores sobre esse tema, no questionário, indicaram uma diversidade de percepções. Por um lado, 41% consideraram que o estágio “contribuiu muito” tanto para o conhecimento das realidades das escolas públicas, quanto para a construção de uma identidade profissional e para o conhecimento acerca das exigências da profissão, por outro lado, um percentual um pouco mais elevado (cerca 45%) dos professores assinalou que os estágios contribuíram apenas “razoavelmente” ou “pouco” para a sua formação.

Essa diversidade de percepções com relação aos estágios, que indicam uma relativa contribuição dos mesmos para a formação profissional dos professores, provavelmente

tem relação com as diferentes orientações e organizações dos estágios nas diferentes instituições formadoras. Em estudo recente, Gatti e Barreto (2009) observaram que, na maioria das grades curriculares das licenciaturas por elas analisadas, os estágios são registrados de modo vago, não se encontrando sinalizações sobre os campos da prática ou a atividade de supervisão dos mesmos. Tais constatações apontam para a necessidade de um estágio bem estruturado e que tenha a prática docente e os contextos escolares como objeto de reflexão, o que poderia contribuir para a superação do abismo existente entre os polos de formação (a universidade e a escola), como é, recorrentemente, apontado pela literatura sobre o tema.

A importância dos estágios também foi tema abordado pelos participantes nos grupos de discussão, como observamos a seguir:

O fundamental foi o estágio, eu fiz o estágio no Município com bolsa, não era aquele estágio obrigatório não. Foram dois anos de estágio. A escola era muito problemática, pequena, mas 80% dos alunos eram de crianças abrigadas da prefeitura. Então se eu não tivesse tido aquela experiência do estágio ia ser muito difícil [...] então quando eu cheguei na sala não achei nada demais, era tudo normal.

O estágio foi fundamental. Na faculdade, eu procurei um pouquinho de cada área... Então eu fiz especial, infantil, educação de jovens e adultos. [...] Essa época dos estágios foi fundamental assim, principalmente quando eu converso com as minhas amigas de faculdade que não fizeram nada...

Alguns dos professores ouvidos relataram que, muitas vezes, não aguardaram o momento reservado no currículo para se aproximar do contexto onde se efetiva a prática docente. Nessa perspectiva, acreditamos que o estágio não deveria ficar restrito aos

anos finais dos cursos de licenciaturas, como ocorre muito frequentemente nos currículos de formação docente, dada a sua importância para a aprendizagem da profissão.

Ainda com relação às percepções dos professores sobre a experiência de formação inicial, destacamos a que se refere à contribuição dos cursos para uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade educacional brasileira. Quanto a isso, nos resultados obtidos no questionário verificou-se que a maioria dos professores (acima de 60%) enfatizou as contribuições de seus cursos para reflexões sobre a própria formação e a profissão docente, a qualidade do ensino público, o analfabetismo no Brasil, o perfil dos alunos que frequentam as escolas públicas e a diversidade cultural. Destacaram-se, ainda, respostas indicativas de que os cursos propiciaram reflexões importantes acerca das políticas públicas e reformas educacionais, da gestão da escola e organização curricular e das condições salariais e de trabalho do professor.

Em outra questão, quando indagados sobre os aspectos da formação inicial que mais marcaram sua prática profissional, os professores destacaram, sobretudo, o compromisso dos seus professores com o magistério, o melhor conhecimento dos aspectos políticos, sociais e culturais da realidade e a relação professor-aluno vivenciada.

Em que pese a avaliação relativamente positiva desses aspectos da formação inicial, até aqui expostos, cabe ressaltar que apenas 15% dos professores ouvidos destacaram a relação teoria prática como uma contribuição de seus cursos para a prática profissional. Sobre isso, conforme apontado pela literatura, é possível dizer que, em geral, há uma tendência dos professores a valorizarem as aprendizagens oriundas da prática, desconsiderando, em alguma medida, os conhecimentos denominados por eles próprios como teóricos. Como analisado por alguns estudos, nos momentos em que essa dicotomia é “acionada”, é comum, que os professores não considerem que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação contribuam, entre

outras coisas, para fundamentar a prática, ampliar os horizontes conceituais e ajudar a construir posicionamentos profissionais e éticos (TANCREDI, 2009).

Contudo, por outro lado, pode-se argumentar também ser ainda bastante frequente que os currículos de formação docente expressem uma predominância dos estudos teóricos em relação à formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ et al., 2010). Nas palavras de um dos professores participantes: “é muita teoria... Eu acho que devia ter matérias no currículo do curso que já te botassem numa escola antes mesmo do estágio...”. Essa constatação, mais uma vez, vem alertar para a importância de se repensar os programas de formação inicial, buscando estratégias que aproximem os futuros professores do real contexto onde ocorre a prática docente, seja nas atividades curriculares consideradas como práticas, seja naquelas tidas como teóricas, o que, a nosso ver, ainda se constitui como um sério obstáculo para a aprendizagem da docência.

Por fim, cabe ainda tratar dos resultados relativos ao significado que os professores atribuíram à formação inicial quanto aos aspectos mais estreitamente relacionados à preparação para o exercício da docência. Nesse caso, observou-se que um percentual sempre inferior a 28% dos professores acreditava ter sido “muito preparado” durante a formação inicial quanto a diferentes aspectos nela envolvidos, o que está de acordo com a perspectiva de uma formação inicial, como o próprio nome explícita.

No entanto, grande parte dos professores (sempre acima de 60%) se percebia “preparado”, em alguma medida, quanto aos aspectos que se referem, sobretudo, ao trabalho em equipe, ao conhecimento das finalidades e objetivos da educação escolar, ao conhecimento dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação, à relação professor-aluno, ao planejamento do seu trabalho, à

avaliação da aprendizagem, ao conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e ao conhecimento de métodos e estratégias de ensino. Para esses professores, os aspectos para os quais se sentiam “menos preparados” eram os que se referiam à comunicação com os pais, ao conhecimento das características das realidades encontradas nas escolas, ao domínio de aspectos administrativos, de gestão da escola e dos conteúdos a serem ensinados (ciências, história, geografia, matemática e língua portuguesa).

Sobre esses resultados, chama atenção, de forma especial, o fato de os professores considerarem pequena a contribuição de seus cursos no que se refere ao domínio dos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento e suas metodologias de ensino. Quanto a isso, destaca-se também o depoimento de um dos professores participantes dos grupos de discussão:

Algumas disciplinas, assim, foram muito marcantes na minha prática. Foi metodologia de história, ensino aprendizagem de geografia e história em que a minha professora ela trabalhava muito a prática de jogos e dinâmica de sala de aula, isso me ajudou muito essa parte (...) Era a única referência que eu tinha entendido? (...) Outras disciplinas eu posso dizer pra você que a contribuição foi pequena.

Para Saviani (2009, p. 171), na raiz desse problema está a dissociação entre dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo, conforme assinala:

Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisariam

mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas da licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes.

Essa constatação reafirma resultados obtidos em estudo realizado por Reis (2008), com cem estudantes e oito professores formadores de cinco cursos de pedagogia de diferentes instituições localizadas na cidade do Rio de Janeiro (três públicas e duas privadas). Apenas 24% dos estudantes consideraram que os cursos estariam contribuindo para que adquirissem conhecimentos sobre os “conteúdos das áreas específicas”, e, segundo os professores formadores entrevistados, o que parecia estar exigindo maior atenção na reformulação curricular dos cursos de pedagogia dizia respeito às dificuldades de se tratar de forma mais aprofundada e abrangente os conteúdos necessários à preparação dos estudantes para ensinar os conhecimentos relativos às diferentes áreas do conhecimento que constituem o currículo das séries iniciais.

Na mesma direção, Gatti e Nunes (2009), ao analisarem currículos de diversas instituições de formação em pedagogia, verificam que o grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto das disciplinas dos cursos e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o quê” ensinar, tornando evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor.

Nossa intenção ao trazer as percepções desse grupo de professores que iniciam suas carreiras sobre a formação inicial é a de contribuir com a reflexão sobre os currículos de formação docente em nosso país. Parte-se do pressuposto que uma maior aproximação entre os professores em exercício e aqueles que concebem os

currículos de formação docente pode favorecer a construção de currículos de formação inicial voltados para uma sólida formação teórica e para as necessidades reais do campo.

O processo de inserção profissional e a formação em serviço

Como sabemos, os primeiros anos da carreira têm extrema importância para a aprendizagem da profissão. Trata-se de um momento de confrontação dos estereótipos profissionais adquiridos ao longo da vida com a realidade (DUBAR, 1997), que pode determinar, inclusive, o futuro profissional de um professor e sua relação com o trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Alguns autores, tais como Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), que têm desenvolvido estudos sobre a socialização profissional, se referem ao início desse processo como sendo um momento de choque com a realidade, de “sobrevivência”, descoberta e grande aprendizado.

Analisando os desafios para o futuro da profissão docente, Nóvoa (2006) destaca a necessidade de um cuidado especial para com os jovens professores. Para o autor, podemos julgar o nível de profissionalismo de um grupo pela maneira como ele cuida dos que nele ingressam. A esse respeito, o autor assinala que, no magistério, essa avaliação é a pior possível, visto que os recém-ingressados na profissão costumam ir para as piores escolas, têm os piores horários, as piores turmas, sem qualquer tipo de apoio. Para o autor, “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (NÓVOA, 2006, p. 14).

Destaca-se aí a importância do ambiente institucional e das estratégias de integração e

formação em serviço para a aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional dos novos professores. Estudos sobre a escola têm mostrado que um ambiente favorável se constrói à medida que os professores se sentem encorajados pelos seus colegas a expressarem suas opiniões, dúvidas e problemas (pessoais e/ou profissionais), têm a oportunidade de participar mais efetivamente das decisões que envolvem a comunidade escolar e confiam nos profissionais que coordenam a prática e dirigem a instituição (NASCIMENTO, 1996). Possuir um espaço coletivo de trabalho, onde os professores têm a oportunidade de estar em contato com seus pares para estudar, refletir sobre suas práticas, buscar coletivamente soluções para os problemas encontrados e construir um projeto coletivo, tem sido considerado como um importante fator de desenvolvimento profissional.

Apoiada nessas reflexões, a investigação buscou ouvir os professores sobre como eles perceberam esse momento inicial de estreia na profissão e como foram acolhidos pelo sistema de ensino. Os diferentes sentimentos descritos pela literatura foram apontados pelos professores que ouvimos, tanto no questionário como nos grupos de discussão. Os relatos revelaram, por um lado, o entusiasmo e o otimismo diante do início da carreira, por outro, o “susto” diante das realidades encontradas. Estar inseridos em uma escola, ter suas próprias turmas e assumir as responsabilidades diante delas foram aspectos destacados pelos professores.

Contudo, percebeu-se, de maneira geral, certa desilusão quanto à forma como foram acolhidos ou viveram o primeiro momento de inserção profissional, ao chegarem à escola:

[...] nada tira de você aquele susto de você chegar com seu termo, aquele seu documento para você se apresentar de manhã na escola e ser encaminhada para a turma que você vai ficar, imediatamente. Simplesmente te leva e assim: - Você vai ficar com eles a partir de agora!

A coordenadora me atendeu super bem, as professoras me deram boas-vindas. As professoras perguntaram: “E aí, você preparou alguma coisa pra hoje?” Eu? Ah! Mais ou menos... Aí, ela me apresentou à turma. Eu tive a impressão de que elas não sabiam muito bem que eu estava chegando naquele dia...

Eu saí da prefeitura e fui direto pra escola, fui já pensando no ônibus no que eu ia fazer, quais os projetos... Vou transformar o mundo!... No dia seguinte, veio a turma, e aí no primeiro dia já queria desistir...

Chamou atenção o fato de que, no momento inicial de inserção profissional, a maioria dos professores não tivesse participado de qualquer tipo de formação promovida pelo sistema de ensino como preparação prévia entre a sua chegada à escola e a entrada em sala de aula. Indagados sobre isso, 54,4% dos professores informaram que haviam participado de algum tipo de formação promovida pela SME, mas apenas 3,8% disseram ter participado de alguma ação formativa antes de iniciarem o trabalho. Todos os outros professores que haviam participado de uma formação, o fizeram depois que já haviam dado início à prática docente nas escolas. Um quantitativo um pouco menor de docentes (45,6%), porém muito significativo, informou não ter participado de qualquer atividade formativa voltada para a inserção profissional até o momento em que foram questionados por nós.

Essa ausência de uma ação institucional especificamente voltada para a inserção profissional na rede, também pôde ser constatada na entrevista realizada com a professora que atuava na “gerência do ensino fundamental”, no nível central do sistema. Segundo ela, até o início de 2012, o que estava previsto era “apenas o acompanhamento pelo coordenador pedagógico da unidade escolar e da direção, responsável por esse professor”. Contudo, ainda segundo seu relato, “esse acompanhamento...

não era um acompanhamento efetivo”, visto que, embora estivesse previsto, havia escolas que conseguiam realizá-lo, enquanto outras apresentavam dificuldades.

Questionada sobre as políticas de inserção profissional, essa professora mencionou a criação, em 2012 (ano em que a entrevista foi realizada), da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire que, segundo ela, ficaria responsável, a partir de então, pela formação dos futuros professores da rede. Mencionou também a criação de um sistema de uma tutoria para o acompanhamento dos ingressantes no âmbito das escolas. Contudo, os professores que entrevistamos, ingressantes entre 2010 e 2012, não haviam passado por essas experiências formativas.

Perguntados sobre a participação em ações de formação continuada, promovidas por diferentes instâncias, nos últimos dois anos, aproximadamente 75% dos professores afirmaram que já participaram de algum tipo de formação. Segundo estes, 75,8% dessas ações foram promovidas pela SME, 4,8% promovidas pela própria escola, 4,8% por instituições universitárias, 3,2% por empresas e 1,6% pelo MEC. Nenhuma das ações de formação das quais os entrevistados participaram foram promovidas pelo sindicato dos professores ou por ONGs. Pareceu-nos bastante significativo o fato da quarta parte dos professores nunca ter participado de qualquer ação nesse sentido.

Buscando aprofundar essa questão, o assunto foi levado aos grupos de discussão. Nesses, a totalidade dos professores declarou que anseia por mais apoio ao trabalho que realiza. Essa busca por apoio foi confirmada pela professora representante do nível central. Em sua entrevista, ela assinalou: “tudo o que se oferece em termos de formação, a maior parte dos professores novos... E eles querem buscar”. Os vários depoimentos sublinharam ainda a importância conferida por esses professores à formação continuada, reafirmando o que Marcelo Garcia (1999) também constatou em sua pesquisa desenvolvida na Espanha: os

principiantes desejam se aperfeiçoar, tendo plena consciência de que sua formação é incompleta.

Contudo, muitos dos professores não identificaram, até o momento em que foram ouvidos/lidos, oportunidades de uma formação continuada.

As opiniões dos professores que afirmaram ter participado de ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação se dividiram entre aquelas que as consideraram como pouco relevantes para a melhoria da prática em sala de aula (56,9%) e aquelas que as consideraram como importantes, tendo contribuído para a prática em sala de aula (39,7%).

Tais resultados, a nosso ver, conforme vem sendo recorrentemente sublinhado pela literatura sobre o tema, servem para indicar a insuficiência das estratégias que regularmente são utilizadas pelos sistemas de ensino para uma mudança nas práticas educativas. Há muito, vários fatores têm sido apontados como razões para essa insuficiência, tais como uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores, desconsiderando o saber que esses constroem em suas práticas, a distância entre os que concebem as propostas e as realidades das escolas, o clima de confrontação entre os sistemas e o magistério, dada a negação de salários justos e condições de trabalho satisfatórias, entre muitos outros (NASCIMENTO, 1997).

No que diz respeito a este estudo, somam-se a esses fatores, o fato de muitos dos professores estarem cumprindo uma carga horária de trabalho bastante elevada, sem tempos e espaços previstos para realizarem estudos e trocas de experiências ou para um acompanhamento mais próximo por parte dos gestores, nesse momento de inserção profissional.

Dentre as justificativas apontadas para uma avaliação negativa das ações das quais participaram estão aquelas que se referem à organização dos tempos e espaços, bem como as que estão relacionadas às concepções e aos modelos dessa formação.

No que se refere à organização dos tempos e espaços, destacou-se, entre outras, a

inexistência de estratégias para que o professor possa se ausentar da sala de aula. Segundo os professores, nesses casos, a maioria das escolas opta por não encaminhar o professor regente e sim o coordenador pedagógico para cursos que são ministrados e promovidos pelo nível central ou intermediário do sistema. Alguns professores informaram que sequer tomam conhecimento dessas ações, que acabam não sendo divulgadas para o coletivo da escola. A principal crítica nesse sentido foi que a formação não é para todos. Essa perspectiva também foi confirmada pela representante do nível central:

Você não tem espaço pra botar todo mundo ao mesmo tempo. [...] Na verdade trabalha com representação. Você traz um professor de cada escola e aí ele fica responsável por retornar pra escola e multiplicar, e aí é assim: quem consegue, faz. Quem não consegue, tem uma certa dificuldade... a gente não consegue 100% disso.

Outros aspectos destacados pelos professores se referem à escassez dessas ações, à falta de tempo, à desorganização de algumas iniciativas e aos locais onde ocorrem as palestras e cursos.

Muitas delas são em locais de difícil acesso para quem é da zona oeste e nem sempre temos liberação de ponto.

Não houve muito incentivo para que os professores procurassem essas palestras ou seminários, além disso, nunca começam na hora e temos que nos deslocar para fora do local de trabalho.

Em relação às concepções e modelos que orientam essas ações, alguns professores destacaram que muitos cursos são realizados por meio de vídeoaulas, dirigidos a todos os professores da rede e concebidos efetivamente como "aulas". Outros apontaram que muitos desses cursos estão centrados nos resultados

das provas, evidenciando uma preocupação primordialmente quantitativa ou ainda que estão muito desvinculados das realidades enfrentadas pelos professores, pouco aprofundando, como dito por um dos entrevistados, nas “práticas pedagógicas e/ou discussões e possibilidades de novos horizontes na atuação do docente”.

Os palestrantes ignoravam ou pareciam ignorar os apontamentos dos professores quanto aos problemas que enfrentavam em suas unidades.

Geralmente no dia da capacitação temos que ir à tarde, pois de manhã temos que ficar com a turma. Também os cursos são muito superficiais, pois mesmo reconhecendo os problemas enfrentados pelo professor, nunca somos escutados e as demandas sempre vem de cima para baixo. O salário não contribui muito, pois não podemos vislumbrar novos horizontes e a estrutura das escolas são as piores possíveis, tudo isso contribui para que as estratégias de formação continuada do SME não tenham a culminância de seus objetivos.

Voltando a atenção para as estratégias de formação continuada que se dão no interior das escolas e considerando-se que uma dessas estratégias, implementada em toda a rede, é o que o sistema denomina Centro de Estudos, nos grupos de discussão buscou-se identificar como os professores o percebem. Nos depoimentos obtidos, observaram-se diversas percepções que, em sua maioria, muito raramente, identificam esses Centros de Estudo como uma ação formativa, ora pela escassez desses momentos, ora pela maneira como são geridos.

Uma vez a cada bimestre... a escola não tinha aula pra gente ter o Centro de Estudos e então a gente não tinha muita oportunidade de ver o que o outro tava fazendo, pra poder.. estar conversando: “eu tô com esse problema assim...” E aí eu falava: a sala dos professores né, e aí eu falava:

“não, faz assim, tenta aqui”, então nas conversas com os colegas de trabalho é a forma que tá contribuindo...

Mas o Centro de Estudos seria com todo mundo junto, todos os professores juntos, coordenação, direção, só que acaba que vira uma reunião administrativa e aquela chorão de pitanga também né? E aí você não resolve o que você tem que resolver e não existe a troca, o momento que seria pra isso ele acaba sendo deturpado. Pelo menos essa foi a experiência que eu tive do Centro de Estudos, já lecionando né...

Esses depoimentos, em alguma medida, confirmam a ausência de uma política pública voltada para o fortalecimento das ações formativas dentro das escolas, embora essa seja uma perspectiva apontada pela representante do nível central em sua entrevista:

O que é que tá se investindo que ele faça a formação *in loco*, dentro da unidade escolar, que ele se constitua a partir das discussões que eles têm ali, nos centros de estudos, que eles possam fazer seus estudos, que eles possam estudar nesses espaços e nas regionais.

Contudo, a própria professora do nível central enumerou as dificuldades para a efetivação dessa intenção: a falta de professores e pessoal de apoio, a falta de formação dos coordenadores pedagógicos, entre outras.

A gente não tem professor e nem como contratar o quantitativo pra cumprir isso. [...] com a questão da falta dos professores, até as pessoas que estão na regional, estão atendendo turma.

Pelo que se constatou nos diferentes depoimentos, a ausência de uma política pública voltada especificamente para acolher os professores que estreiam na profissão, favorecendo uma efetiva articulação entre a formação inicial

e o exercício do trabalho e oferecendo-lhes condições propícias a uma formação contínua e adequada às suas necessidades no início de carreira, permanece sendo um desafio a ser enfrentado. Tais condições, no nosso ponto de vista, poderiam favorecer, ainda, um processo coletivo de desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Uma das reflexões propiciadas pela pesquisa aponta para a diversidade dessa rede de ensino, o que provavelmente tem relação com o seu tamanho em termos de número de escolas e de sua distribuição geográfica, bem como com a forma como se encontra organizada.

A partir do que foi apresentado, pode-se dizer que, em geral, o estudo apontou para uma percepção relativamente positiva dos professores iniciantes acerca da contribuição da formação inicial, destacando-se as reflexões sobre vários aspectos da realidade educacional brasileira, as participações em atividades acadêmicas complementares, principalmente nos grupos de pesquisa que despertaram nesses professores a inquietação diante da complexa realidade docente, colocando-os em constante indagação e busca de melhores práticas, num processo permanente de formação e os estágios vivenciados. Contudo, os resultados indicam também, conforme evidenciado pela literatura sobre o tema, a inexistência de uma formação de professores dos anos iniciais mais preocupada com uma preparação docente para o ensino dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento.

Tendo em vista o pressuposto de que a formação inicial ocupa ou deveria ocupar um importante papel no processo de aprender a ensinar e levando em conta a orientação de que os cursos de pedagogia devem ter por base a formação para a docência, seria adequado esperar que a partir das diretrizes de 2006 e pela via de uma maior disponibilidade de carga horária se pudesse garantir um tratamento mais reflexivo e produtivo desses conhecimentos, propiciando

assim uma formação mais favorável à articulação que envolve a relação teoria-prática.

Atualmente, passados mais de sete anos da entrada em vigor da resolução do CNE que instituiu essas diretrizes, é possível supor que o processo de transição e de expectativas em relação às mudanças pretendidas ainda mereça atenção. Nesse âmbito, de forma mais abrangente, acreditamos, como Aguiar (2006), que com a aprovação das diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. Por se tratar de um estudo que toma como sujeitos professores recém-formados em diferentes cursos de pedagogia, espera-se que os resultados dele decorrentes possam ampliar as reflexões sobre tendências e perspectivas de mudanças no âmbito da formação inicial docente, que vêm ocorrendo nos cursos de pedagogia em geral.

No que se refere à inserção profissional e à formação continuada, o que se constatou foi uma ausência, até aquele momento, de uma política voltada para a inserção dos novos professores. Observou-se também que algumas orientações e intenções manifestadas no âmbito do nível central do sistema não chegam de forma similar para toda a rede: algumas vezes estas não chegam aos professores, outras vezes, chegam, mas, por falta de condições, físicas, materiais e humanas, não são colocadas em prática.

Considerando também a valorização, pelos professores, dos espaços de trocas com os pares, que ocorrem dentro das escolas, teria sentido nos perguntar qual seria então o papel do sistema de ensino nesse processo? Defende-se aqui que faria mais sentido apoiar a implementação, no local onde se efetiva a prática – a escola –, de um espaço/tempo para que se possa refletir individual e coletivamente sobre as necessidades de formação da equipe docente, não de maneira assistemática e espontânea, como foi constatado, mas de forma institucionalizada, ou seja, prevista no calendário escolar, planejada e garantida para todos os professores.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- BARDAGI, Marúcia et al. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 69-82, jun. 2006.
- CALDERANO, Maria da Assunção. Pedagogia: ação educacional e as inter-relações institucionais e pessoais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 10, p. 87-112, 2006.
- DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto, 1997.
- GATTI, Bernardete Angelina. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-509. (Didática e prática de ensino).
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF : Unesco, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rossa (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 2000. p. 31-61.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 1999.
- NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **A escola como espaço de formação continuada de professores:** análise de uma experiência. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
- NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, Creso; KRAMER, Sonia (Org.). **Pesquisa e educação:** história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p. 214-244.
- NÓVOA, António. A “nova” centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 286, p. 102-108, dez.1999. Texto apresentado no Seminário Encontros Instigantes, Seção Internacional, Rio de Janeiro, set., 2001.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Simpósio dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livrete_novoa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2009.
- NÓVOA, António. Por que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. [Slide apresentado...]. Disponível em: <http://es.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia_Antonio_Novoa_21_02_2014_IV-Congreprinci.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- REIS, Rosemary Freitas dos. **Formação para o ensino da língua escrita nas séries iniciais em cursos de pedagogia**. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EduFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 209-244, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos maestros para nuevos estudiantes In: PREAL. **Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. Santiago: San Marino, 2004. p. 67-80.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

Recebido em: 23.06.2015

Aprovado em: 21.06.2016

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Realizou estágio pós-doutoral (CNPq-PDJ) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolve pesquisas sobre o trabalho e a formação docente.

Rosemary F. dos Reis é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atuou como professora do ensino superior, em cursos de pedagogia, na Universidade Estácio de Sá (Unesa) e na Universidade Cândido Mendes (Ucam). Atualmente é assessora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental da escola EDEM-RJ e pesquisadora do GEPROD/UFRJ.