



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## DA FORMAÇÃO INICIAL À CARREIRA DOCENTE: ALTERNATIVAS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES/PEDAGOGOS INICIANTE

### FROM INITIAL TRAINING TO THE TEACHING CAREER: ALTERNATIVES FOR OVERCOMING THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY BEGINNING TEACHERS/PEDAGOGISTS

Thainara Gouveia de Lima<sup>1</sup>  
Daniela Cristina Barros de Souza Marcato<sup>2</sup>

#### RESUMO

A fase final do curso de formação à docência pode trazer muitas tensões para o formando, ocasionando muitas desistências logo no início da profissão. Pensando em tais aspectos, nesse trabalho objetivou-se identificar quais iniciativas poderiam ser realizadas durante a formação inicial para contribuir com o ingresso do pedagogo na carreira docente de forma mais satisfatória. Para tanto, o trabalho se caracterizou em pesquisa de cunho teórico bibliográfico trazendo discussões sobre o início da carreira, as possibilidades e limitações da formação inicial e quais aspectos poderiam ser melhorados dentro dela. A partir do estudo realizado, chegou-se à conclusão de que precisa ser dado mais acesso a discussões sobre possíveis fases que o profissional poderá passar; quais conhecimentos profissionais que devem ser valorizados; a importância dos conhecimentos pedagógicos; os estágios vivenciados unindo a teoria e a prática; os casos de ensino para ser possível aumentar o repertório de análise de situações dilemáticas sobre as quais podem refletir teoricamente; e que a participação nos programas de iniciação à carreira docente possibilitam melhorar esse ingresso na carreira por permitirem maior imersão nos contextos escolares. Concluiu-se que a carreira docente possui muitos desafios e mesmo com a realização de uma formação inicial de qualidade, a profissão docente, por se tratar de um *continuum*, precisa seguir ao longo da carreira.

**Palavras-chave:** Iniciação docente. Formação inicial. Professores iniciantes.

#### ABSTRACT

The final phase of the teaching training course can bring many tensions to the graduate, causing many withdrawals early in the profession. Thinking about these aspects, this study aimed to identify which initiatives could be carried out during initial training to contribute to the entry into the teaching career more satisfactorily. For this, the work was characterized in bibliographic theoretical research bringing

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. FAED/UFMS. E-mail: [thainara.gouveia@ufms.br](mailto:thainara.gouveia@ufms.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da FAED/UFMS. E-mail: [daniela.marcato@ufms.br](mailto:daniela.marcato@ufms.br).



discussions about the beginning of the career, the possibilities and limitations of initial education and what aspects could be improved within it. From the study conducted, it was concluded that more access needs to be given to discussions about possible phases that the professional may go through; what professional knowledge should be valued; the importance of pedagogical knowledge; the stages experienced uniting theory and practice; teaching cases to be possible to increase the repertoire of analysis of dilematic situations on which it can theoretically reflect; and that participation in the programs of initiation to the teaching career can improve this entry into the career by allowing greater immersion in the school contexts. It was concluded that the teaching career has many challenges and even with the realization of an initial quality training, the teaching profession, because it is a continuum, needs to follow throughout the career.

**Keyword:** Teacher initiation. Initial training. Beginning teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a preparação formal de professores que atuam com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada nos cursos de licenciatura em Pedagogia. No entanto, o que ocorre é que, grande parte dos acadêmicos e futuros pedagogos ao se depararem com a sala de aula, sentem despreparo, um sentimento de incapacidade e dúvidas sobre a sua formação e a escolha da profissão.

Huberman (1993), aponta que o primeiro contato de professores iniciantes com a sala de aula é repleto de sentimentos, se tornando um período de “sobrevivência” e de “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama de vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. [...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1993, p. 39).

Os aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta” podem estar presentes concomitantemente e abrangem todos os desafios, aprendizagens, dificuldades e descobertas que o professor iniciante terá nos seus primeiros anos de profissão. Em alguns casos o aspecto da “sobrevivência” pode ser mais vivenciado do que o da “descoberta” e vice-versa. Esses dois aspectos são muito importantes para a profissão, pois é a partir deles que o professor colocará todos os seus conhecimentos e atitudes à prova.

Marcelo Garcia (1999, p. 105) descreve o período de iniciação na carreira docente como “[...]”



uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contexto geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal”.

Sabemos que todo começo é difícil, estamos iniciando uma nova atividade que desconhecemos e o novo por si só traz alguns receios e inseguranças, mas uma “situação perversa” (NONO, 2011; FREITAS, 2003; MARIANO, 2006) que notamos no início da carreira docente está relacionada à cultura escolar que faz a atribuição das "piores" turmas para os professores iniciantes, onde se encontram crianças em níveis muito diferentes de aprendizagem, crianças retidas e consideradas como "indisciplinadas", fazendo com que esse começo seja mais desafiador do que o esperado (NONO, 2011).

Com base nisso, o presente trabalho quer discutir: se o início é tão desafiador e requer um olhar bastante específico sobre o momento do ingresso na carreira, o que pode ser feito durante a formação inicial que impactará de forma relevante para a inserção na carreira docente?

Sabemos que o desenvolvimento profissional docente começa antes mesmo do seu ingresso em cursos formais e da própria entrada na carreira, iniciando-se desde a vivência dentro da escola como aluno. Reali & Reyes (2009) reforçam essa posição dizendo que:

[...] um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo [...] podemos dizer que a aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos. Permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência, ao atuarmos como professores, ensinando os alunos. Trata-se [...] de um conjunto de processos que envolve conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais (REALI; REYES, 2009, p. 13)

A partir disso, entendemos que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo que não se limita e não se esgota dentro dos espaços formais de formação docente. A aprendizagem da docência acontece através de diferentes fontes, desde aspectos vivenciados quando alunos, até pelo próprio exercício da profissão, ou seja, aprendemos características e aspectos do que é ser professor durante diferentes fases da vida; portanto, se aprendemos durante todo esse tempo, qual a importância de fazer um curso de graduação?

O ingresso em um curso formal de preparação para a docência é uma etapa fundamental e prioritária para o desenvolvimento profissional da carreira, é durante esse processo que o graduando conhecerá as bases da profissão, técnicas, métodos, teorias sistematizadas sobre a aprendizagem e sobre o ensinar.

Se esse é um momento tão importante para a formação de professores, o que pode/deveria ser privilegiado? Sendo assim, de que maneira a formação inicial pode contribuir/preparar para o ingresso



na carreira docente? Como ela prepara para os desafios iniciais da profissão?

Temos compreendido que a formação inicial é uma etapa fundamental para a carreira docente, mas que seu intuito não é esgotar toda a aprendizagem necessária para o exercício da profissão – uma meta inalcançável e utópica – mas oferecer bases sólidas que possibilitem o ingresso bem como a continuidade do processo de desenvolvimento da carreira, com suas atualizações e mudanças que se fizerem necessárias, seja nas práticas, métodos adotados ou nível de ensino com o qual trabalha.

A partir disso, entendemos que as instituições de Ensino Superior devam propiciar situações de aprendizagem que assegurem ao futuro pedagogo a base de conhecimentos necessária para a articulação da teoria com a prática e um dos locais onde poderíamos vivenciar tais situações são nos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de Pedagogia.

Historicamente, os estágios sempre foram tratados como a parte prática do curso, contudo, essa visão constitui um equívoco para a formação do futuro profissional, pois a dissociação entre esses dois aspectos gera “um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11). Defende-se a ideia, portanto, de que a teoria e a prática são indissociáveis e podem possibilitar um desenvolvimento progressivo de autonomia e confiança nesse futuro educador, sendo um elemento a mais para que esse profissional permaneça na profissão. No momento em que esse esteja realizando alguma ação pedagógica, através da teoria ele terá a possibilidade de refletir sobre as suas práticas e a partir disso melhorá-las. É “no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi identificar quais iniciativas poderiam ser realizadas durante a formação inicial para contribuir com o ingresso na carreira docente de forma mais satisfatória bem como apontar os conhecimentos necessários para o exercício da profissão diante das necessidades formativas apontadas por professores iniciantes.

Nossa discussão de cunho teórico contou principalmente com as contribuições de Nono (2011), Huberman (1993), Reali & Reyes (2009), Marcelo García (1999) entre outros autores que puderam auxiliar a compreender a complexidade do início na carreira docente e suas demandas.

## 2 A CARREIRA E SUAS FASES

Huberman (1993) conceituou o ciclo de vida profissional dos professores como “carreira pedagógica” e através dos seus resultados fez a descrição de fases comuns dentro dessa carreira profissional, sendo elas nomeadas como: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de experimentação ou diversificação; fase de procura de uma situação educacional estável; e fase de



preparação da jubilação. O autor fez questão de assinalar o fato de que em muitos casos, os profissionais podem vivenciar as fases em sequência durante a sua carreira, mas que também podem existir aqueles que nunca passem por algum desses momentos ou mesmo profissionais que se encontram em uma fase e começam a passar por outra. As fases da carreira docente podem ser desencadeadas a qualquer momento, por inúmeras razões ou por inúmeros imprevistos sociais, profissionais ou pessoais. A seguir uma breve caracterização de cada uma delas, segundo Huberman (1993):

- A entrada na carreira: É a fase de início da docência, geralmente marcada por um sentimento de “descoberta”, o entusiasmo do início, a experimentação, mas também sensação de “sobrevivência”, passando pelo choque com o real (VEENMAN, 1988).
- Fase de estabilização: o docente passa a optar por uma identidade profissional. A estabilização traz um sentimento de emancipação ou libertação, os professores se sentem mais à vontade para afirmarem-se perante os colegas com mais experiência e diante de gestores.
- Fase de diversificação: Uma vez estabilizados, os percursos individuais dos professores parecem divergir mais, marcados por momentos de experimentação e diversificação. Não é uma fase comum para todos os professores. Huberman (1985) coloca esse momento como aquele em que o docente, após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, parte em busca de novos desafios.
- Pôr-se em questão: A fase de diversificação parece dar lugar a um questionamento do professor em relação à carreira. Se na estabilização não se passa por uma atividade inovadora significativa, pode ocorrer uma monotonia e sensação de crise, que ocasiona o questionamento.
- Serenidade e distanciamento afetivo: É um momento em que os professores se sentem menos vulneráveis à avaliação dos outros. Não apresentam mais tanta energia no trabalho, mas da mesma forma, apresentam menos preocupações.
- Conservadorismo e lamentações: Muitos manifestam uma postura amargurada que denota pouco interesse em seu desenvolvimento profissional. Apresentam queixa constante e uma atitude negativa para com o ensino, os alunos, a política educacional.
- O Desinvestimento: Denota um período de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Podem ser encontrados alguns padrões de reação a esse momento, englobando uma perspectiva positiva, defensiva ou de desencantamento.

Apesar do número de professores que passam pelas fases em sequências, Huberman (1993) ressaltou ser necessário pontuar que o desenvolvimento profissional docente deve ser descrito muito mais como um processo do que como uma série sucessiva de eventos pontuais. Sendo assim, existem muitas variações de profissional para profissional, desde os conflitos com que se depararão até a forma como lidarão e solucionarão os mesmos.



A carreira profissional docente é considerada um processo de formação contínua, pois “nos diferentes momentos de sua carreira profissional [...] o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas [...]” (NONO, 2011, p. 15) e conflitos, precisando a todo momento buscar novos conhecimentos para lidar com essas necessidades, fazendo com que a carreira profissional docente seja mais do que uma sequência de fases.

Apesar disso, o seguinte trabalho abordará como eixo norteador da escrita a fase nomeada por Huberman (1993) como “entrada na carreira”, buscando apresentar algumas características, aspectos, necessidades, desafios e conflitos que podem ser encontrados logo no início da docência.

### 3 A ENTRADA NA CARREIRA: OS DESAFIOS DO INÍCIO DA PROFISSÃO

A entrada na carreira, de modo geral, é descrita por Huberman (1993) como a fase que o professor iniciante passa por um período de sobrevivência e descoberta. O termo de sobrevivência está relacionado com o “choque de realidade” que é vivido pelo profissional logo ao ingressar na carreira e é ocasionado por conta da imprevisibilidade e complexidade da própria rotina de sala de aula, potencializado pelas condições de trabalho e conflitos de ideologias, etc. Já o momento de descoberta é relacionado com os sentimentos de entusiasmos que o professor recém-formado sente ao ter a sua própria sala, seus próprios alunos e ser pertencente a um grupo profissional pedagógico.

Quando um professor recém-formado inicia sua primeira experiência de trabalho, essa “transição da formação dos professores para o primeiro trabalho no ensino pode ser dramática e traumática” ocorrendo a partir do choque com a realidade um “colapso das ideias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da áspera e dura realidade da vida cotidiana de sala de aula” (VEENMAN, 1984, p. 143 *apud* NONO, 2011, p. 21). O professor iniciante passa por múltiplos sentimentos, como medo, insegurança, ansiedade, entre outros que podem aparecer. Eles ocorrem pela situação em que se encontram, pela imprevisibilidade da sala de aula, das condições de trabalho, do descontrole sobre a turma, etc.

O professor iniciante, logo ao começar a lecionar, busca seus registros escritos dentro do seu curso de formação e tenta fazer adaptações para poder usar dentro da sala de aula, encontrando em seu caminho “limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais, a falta de recursos e as condições adequadas de trabalho, o aumento da violência nas instituições escolares, o acúmulo de exigências” (NONO, 2011, p. 21), entre outras situações que podem atrapalhar seu desempenho, fazendo com que não consiga utilizar o material que havia preparado anteriormente. O confronto com a realidade faz com que os professores iniciantes comecem a questionar a visão idealista que foi construída sobre a profissão docente durante o seu processo de formação (TARDIF; RAYMOND,



2000).

A entrada na carreira docente é uma das principais fases da profissão porque é nesse momento que o professor recém-formado pode colocar em prática o que aprendeu durante o seu processo de formação docente. É também nesse momento que ele passa pelo processo de sair da perspectiva de discente para docente, além de que, é nessa fase da carreira, que muitos professores iniciantes decidirão a sua permanência ou desistência da profissão e construirão o tipo de professor que virão a ser (NONO, 2011, p. 19).

Se o início da carreira é uma fase primordial para o docente e todas as situações que perpassam esse momento são extremamente importantes para a permanência e influenciam como esse profissional será futuramente, como se forma o professor para ingressar na profissão?

#### **4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PROFISSÃO DOCENTE**

Conforme apontamos anteriormente, todos os professores – antes mesmo de ingressarem em um curso de educação formal em preparação para a docência – já passaram um longo período de suas vidas em escolas e salas de aula durante sua escolarização. Nesse sentido, a formação das ideias sobre o que é ser professor e como atuar na docência já se iniciou previamente, pois nesse momento da sua vida os futuros professores adquiriram crenças, representações e algumas certezas sobre o que é ser um professor, assim como também o que é ser um aluno (TARDIF, 2002).

Dessa maneira, Pimenta (2002), afirma que quando um aluno escolhe fazer uma licenciatura e ingressa no curso de formação inicial, ele já tem um conjunto de saberes adquiridos sobre o que é ser professor, conhecimentos que foram construídos durante a sua trajetória como aluno, passando por inúmeros professores de diferentes metodologias e comportamentos, conhecimentos também construídos dentro do seu seio familiar, dentro de grupos sociais e também por influências de meios de comunicação.

Então, “o percurso formativo de qualquer professor envolve processos contínuos de caráter formal e não formal e incluem fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva e institucional. De modo mais específico, isso significa que aprendemos por meio de diferentes processos” (REALY; REYES, 2011, p. 18).

Dessa maneira, a formação inicial encontra inúmeros desafios para preparar esse futuro egresso dos cursos de licenciaturas para se tornar professor. De um lado, é necessário conhecer as teorias implícitas sobre a prática que estão enraizadas nos formandos sobre como ser um professor; de outro, é preciso mediar ou promover condições para que esses possam modificar as suas concepções, posturas, crenças em sua prática educativa, possibilitando assim, uma mudança



conceitual na relação com o saber e com o processo de sua elaboração (LEONE, 2011).

Os saberes acumulados durante a trajetória escolar juntamente com os saberes adquiridos na formação inicial ainda não são suficientes para proporcionar ao egresso conhecimentos suficientes para exercer a profissão da docência, deixando evidente desta maneira que a própria experiência na docência é uma fonte de conhecimentos e aprendizagens para a profissão (TARDIF, 2002, p. 79).

## 5 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

De acordo com Nono (2011), o conhecimento pedagógico é muito importante para o ingresso do professor iniciante na carreira. Nele estão relacionados as teorias e princípios de ensino e aprendizagem, os conhecimentos dos alunos, os conhecimentos referentes ao manejo da classe e instituição em que trabalha, sendo apontado como um tipo de conhecimento desenvolvido pelo professor.

Shulman (1986) traz que é nesse momento que o professor fará a revisão e melhorará os seus conhecimentos para que seja apto a ensiná-los. É durante essa situação que o professor fará o uso de representações mais úteis e objetivas, fará analogias mais poderosas, ilustrações e exemplos melhores, em outras palavras, os seus modos de representação e formulação sobre o conteúdo serão mais compreensíveis para os outros, fazendo com que o conhecimento pedagógico do conteúdo se torne importante para a trajetória do professor, principalmente o professor iniciante, pois trata-se do tipo de conhecimento específico da profissão docente, imprescindível ao desenvolvimento de um ensino que propicie a compreensão, a construção e a elaboração dos alunos (MARCELO GARCIA, 1999).

É evidente a constante tentativa que os professores vivem em encontrar as melhores maneiras para representar os seus conteúdos. A sala de aula é um espaço heterogêneo onde estão alunos com níveis de conhecimentos diferenciados. Para buscar atender a todos, tenta favorecer a aprendizagem através de “metáforas, analogias, simulações, representações visuais, modelos e de um conjunto de outros tipos de representações que objetivam comunicar aos alunos aspectos dos conteúdos específicos a serem ensinados” (NONO, 2011, p. 49-50).

Os professores iniciantes além de precisarem se preocupar com as dificuldades e desafios que enfrentarão nos anos iniciais da carreira, também precisam refletir sobre os conteúdos a serem ensinados aos seus alunos e como fazer isso, já que durante a formação inicial não são realizados estudos exclusivos para aprender sobre os conteúdos que serão ensinados, uma vez que os mesmos são ou deveriam ter sido aprendidos durante a formação básica do futuro docente.

Quando há lacunas na aprendizagem desses conteúdos, o professor em formação precisará buscar esse domínio, uma vez que durante a graduação alguns aspectos podem ser retomados, mas a aprendizagem mais sistematizada precisa de outros espaços para ocorrer. Ao ingressarem na carreira,





os novos professores precisam encontrar maneiras, métodos, modos, o que for possível para ensinar os conteúdos demonstrando domínio sobre eles, o que não é um processo fácil. Saber sobre um assunto pode não ser uma tarefa difícil, por muitas vezes requer apenas estudo. Porém quando se fala em saber ensinar, muda-se a configuração da situação, pois não basta ter o domínio de todo o conteúdo, mas é preciso também ter bons procedimentos de ensino desenvolvendo práticas e maneiras de abordar o assunto de modo que seus alunos, ainda nos seus processos iniciais de aprendizagem, consigam aprender.

De acordo com Nono (2011),

[...] o ensino de conteúdos é entendido como tarefa mais ampla que transmitir informações. Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagens que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais (NONO, 2011, p. 46).

A partir disso, entende-se que o conhecimento do conteúdo específico é necessário aos professores iniciantes, pois quanto maior o domínio sobre o tema, mais o professor enriquecerá as suas aulas e suas discussões, uma vez que “a capacidade dos professores para propor questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam” (NONO, 2011, p. 42-43) influenciando o que será ensinado e como.

Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento. Entretanto, o conhecimento inicial que o professor possui da matéria a ser ensinada induz esse processo e, portanto, influencia todo processo de ensinar (NONO, 2011, p. 42).

É evidente que quando os professores estão ensinando a respeito de temas que eles próprios não dominam, a sua aula é acompanhada por uma dinâmica pouco atrativa, as perguntas formuladas são intuitivas e os seus alunos, sentindo o pouco domínio ao tema, pouco interagem, em algumas situações, os próprios docentes limitam a interação desses alunos com receio de formularem perguntas as quais desconhece as respostas. Já nas aulas que os professores mostram que possuem um nível elevado de conhecimento referente ao tema, a sua aula é mais dinâmica e atrativa e os seus alunos perguntam e falam mais sobre (MARCELO GARCIA, 1992), então os professores possuem melhores condições de auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos específicos, se eles mesmos compreenderem esses conteúdos (NONO, 2011).

Também é preciso lembrar que o saber dos professores “não é utilizado apenas como um meio no trabalho, mas se produz e se transforma no e pelo trabalho, isto é, em função das situações



cotidianamente vivenciadas pelos professores no exercício de sua profissão” (LEONE, 2011, p. 56). Esses saberes que são considerados como a “base para o trabalho docente possuem uma dimensão temporal na medida em que são construídos e dominados progressivamente pelos professores, num processo de aprendizagem que se relaciona com a história de vida pessoal e profissional de cada professor” (LEONE, 2011, p. 57). Ao afirmar que o saber dos professores é temporal, estamos querendo dizer que, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Esses saberes podem ser identificados como conhecimentos adquiridos somente com o exercício da profissão.

Quando o professor iniciante se vê responsável por uma sala de aula, é possível notar que o mesmo enfrenta dificuldades e desafios que exigem um maior tempo para serem solucionados, diferentemente de um professor que já está há mais tempo na profissão, portanto, mais experiente, e que consegue lidar com casos parecidos com maior habilidade. Professores iniciantes podem sentir dificuldades de cunho didático quando precisam selecionar, organizar e priorizar determinados conteúdos para a sua turma, bem como em relação aos melhores procedimentos utilizar para ensiná-los, atividades mais adequadas, uso dos recursos e materiais, a melhor organização para a turma, critérios de avaliação dessas atividades e como trabalhar com alunos que apresentem maior dificuldade na aprendizagem. Conforme adquire maior repertório e experiência, o professor pode lidar com esses desafios com maior habilidade para solucionar o problema ou buscar alternativas.

Para superar essas dificuldades, os professores, utilizam três tipos de estratégias de aprendizagem, sendo elas: aprendizagem por observação ou modelo; aprendizagem dialógica e aprendizagem por ensaio-e-erro (NONO, 2011).

Na aprendizagem por observação ou modelo, o professor iniciante vai observar os seus colegas e vai definir quais são as atitudes, maneiras ou modelos de agir que poderão suprir as suas necessidades e tentará incorporar no seu eu profissional. Já pela aprendizagem dialógica, o professor busca conversar com os seus colegas de profissão sobre o que estão desenvolvendo, pedindo apoio para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas ocorrentes e para considerar alternativas de atuação para solucioná-los. Na terceira estratégia de aprendizagem, aprendizagem por ensaio-e-erro, o professor iniciante vai testando alguns elementos com os alunos, se os resultados são considerados favoráveis, o professor os vai inserindo em seu eu profissional docente (NUNES, 2002; NONO, 2011).

Caso não alcance resultados esperados ou os seus alunos não tenham um rendimento satisfatório, o professor iniciante pode começar a pôr-se em questão sobre as suas metodologias de ensino e a sua eficácia, iniciando um processo de redefinição de suas estratégias metodológicas e conhecimentos, com intuito de buscar atingir os seus objetivos pedagógicos.



O choque com a realidade faz os professores iniciantes começarem a questionar as suas próprias escolhas e ideais construídas, quando percebe estar distante de sua formação inicial. O professor começa a reajustar as suas perspectivas e percepções, melhorando assim a sua situação docente, desde a sua habilidade com os alunos até a necessidades e carências antes despercebidas. É possível dizer que,

Com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano [...] (NONO, 2011, p. 33).

Mesmo com todos os conhecimentos que o professor adquire antes e depois da preparação formal para a docência, ele passa também por um processo de aprendizagem no momento em que ingressa e permanece na carreira, aprendizagens que são concebidas quando o profissional passa por determinadas situações, então mesmo que haja todo o preparo, existirão ainda elementos que só serão aprendidos no exercício da profissão pois, “a aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação” (REALI; REYES, 2009, p. 16).

Segundo Reali e Reyes (2009), podemos supor que a partir da preparação formal e com o ingresso na carreira, o professor poderá modificar ou não as suas concepções e crenças adquiridas durante a sua Educação Básica. Algumas concepções podem se manter estáveis e outras podem se alterar pela sua experiência adquirida em sala de aula, fazendo com que o seu modo de encarar e pensar à docência sejam mudados ou não com o tempo.

Durante o início ou no decorrer da carreira profissional o professor pode passar por inúmeras situações e através de estratégias de ensino desenvolvidas no decorrer dessas experiências, a partir da observação e diálogo com os seus pares ou testando o que acredita que poderia funcionar, vai adquirindo cada vez mais experiência em determinadas situações. Então,

[...] a professora vai testando [...] elementos com os alunos e os vai incorporando ao seu eu profissional docente mediante a obtenção de resultados favoráveis com a turma. Caso não consiga o êxito esperado, a professora tende a redefinir as suas estratégias metodológicas e conhecimentos a fim de atingir os seus objetivos pedagógicos (NUNES, 2002, p. 18-19 *apud* NONO, 2011, p. 34).

Então,

com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da



É a aquisição do que Tardif (2002) aponta como saberes experienciais, provenientes da própria experiência na profissão, cujas fontes de aquisição estão na prática do ofício na escola, na experiência com os pares e se incorporam ao trabalho docente pela prática e socialização profissional.

Diante dos desafios do início, o que pode ser feito já durante a formação inicial que prepare o formando e recém egresso para um início mais adequado na carreira docente?

## 6 OS LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial é extremamente importante para o futuro docente, mas deveria também ter um papel claro e objetivo na promoção de aspectos que estão dentro da carreira, subsidiando de forma mais sistemática seus egressos em sua futura trajetória profissional abordando em suas disciplinas aspectos que aproximem cada vez mais esse da docência e o ajudem no exercício da profissão.

A partir da pergunta proposta anteriormente, abordaremos a reflexão sob quatro aspectos que julgamos válidos no momento da formação inicial:

- Conhecimento teórico sobre as fases da carreira docente e os conhecimentos profissionais que os professores precisam desenvolver;
- Melhor aproveitamento dos estágios obrigatórios do curso
- Casos de ensino para lidar com a realidade
- Participação em programas de iniciação à docência como o Pibid e Residência Pedagógica e em outras iniciativas onde se tenha contato com a realidade escolar.

Cada uma dessas propostas será problematizada a seguir.

a) Conhecimento teórico sobre as fases da carreira docente e os conhecimentos profissionais que os professores precisam desenvolver;

Acreditamos que os cursos de formação inicial poderiam sistematizar esses aspectos em seus componentes curriculares, seja nas disciplinas já existentes no curso ou em outras criadas especificamente para esse objetivo, com o intuito de apresentar as trajetórias docentes, as suas fases, os conhecimentos necessários para o exercício da profissão, as possíveis dificuldades que podem ser presenciadas, apresentar as influências que sofremos em nossa ação pedagógica em decorrência de nossa experiência enquanto alunos, entre outros pontos.

A implementação dessas discussões nas disciplinas ajudaria os egressos a entenderem aspectos reais que poderão vivenciar ao adentrar na carreira, minimizando a surpresa diante do



“choque com a realidade” – já mencionado – auxiliando os recém professores a compreenderem que se trata de uma fase sem desistirem da carreira por causa dela. Saber da existência de algumas dificuldades no início pode contribuir com um melhor preparo para os iniciantes lidarem com essas situações (REALI; REYES, 2009; NUNES, 2002).

b) Melhor aproveitamento dos estágios obrigatórios do curso

Outra abordagem que podemos ter para analisar as possibilidades durante o período de graduação, envolve a perspectiva de que os estágios realizados na formação inicial também poderiam ser pensados de maneira em que ocorra uma maior inserção e análise da realidade educativa, levando o estudante a refletir sobre a práxis docente.

Lima e Pimenta (2006), entendem que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, que vai além do tradicional pensamento que o reduz em atividade prática e instrumental. É preciso que se atribua um estudo sobre as suas reais perspectivas e funções para que seja possível superar esse pensamento.

Durante muito tempo, o estágio foi visto como a parte prática dos cursos de formação. Alguns alunos quando vão se referir a ele, falam que esse é o momento em que irão aprender novos conhecimentos, porque acredita-se que ‘na prática a teoria é outra’. Encontramos também aqueles que dizem que ‘na teoria é tudo maravilhoso, quando chegamos na prática é que vemos como as coisas são’, desintegrando dessa maneira a prática vivenciada em estágios e a teoria que foi aprendida no decorrer do curso.

A partir dessas afirmações, podemos identificar a existência da dissociação entre esses dois aspectos, que revela um problema extremamente importante, pois a partir dessas afirmações se constata que “o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6). Compreende-se que

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo, [...] expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e de prática (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 11).

A partir dessas perspectivas entendemos que a função do estágio seria a de propiciar aos alunos experiências reais, que possam trazer uma aproximação com as realidades que os mesmos encontrarão. Dessa maneira o estágio se afasta da visão de ser somente a parte prática do curso e passa



por uma redefinição, passando a ser pensado como um momento de reflexão dos alunos, em que o mesmo precisará integrar teoria e prática.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o conceito de práxis surge como a tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, e

[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 14).

Nono (2011) aponta que a maioria das dificuldades encontradas na prática por professores iniciantes são referentes à falta de domínio dos conteúdos teóricos e a desarticulação entre teoria e a prática. A essa dificuldade a autora aponta como causa “a ausência de oportunidades não efetivadas nos estágios” (NONO, 2011, p. 30).

Defende-se, nessa direção, que dentro dos cursos de formação inicial para a docência, os estágios sejam conduzidos de maneira progressiva possibilitando aos formandos maior capacidade de articulação entre a teoria e a prática. O estágio não deveria se reduzir a uma mera imitação de professores que já estão atuando, mas propiciar aos formandos maneiras de pensar, fazendo que os mesmos possam ter “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8).

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que

o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 12).

A vivência, nesse sentido, é vista como instrumento de enriquecimento da reflexão teórica, na medida que seus elementos alimentam a teoria. Dessa maneira, o estágio

deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 20).



Dentro do curso de formação inicial de professores seria imprescindível que todas os componentes curriculares oferecessem subsídios para a reflexão da realidade educacional, permitindo que essa formação seja pensada com conhecimento, reflexão e métodos que auxiliem o egresso.

c) Casos de ensino para lidar com a realidade

Mesmo que a discussão embasada na realidade vivenciada na prática tivesse uma maior frequência na graduação, sabemos que não esgotaria as reflexões pertinentes que podem ser feitas sobre diferentes temas da realidade. Uma outra perspectiva que poderia auxiliar os egressos no início da carreira para aumentar o repertório de discussão sobre situações reais, está relacionada ao uso de casos de ensino dentro da formação inicial.

A utilização de casos de ensino é extremamente importante para a formação do acadêmico, pois oportuniza que nesses momentos de aprendizagem o educando possa refletir e analisar situações que acontecem em sala de aula.

A partir do estudo de casos de ensino, os educandos poderão vivenciar e refletir sobre situações próximas da realidade que ainda estão distantes de acontecer em seu processo. Ao pensar sobre o caso começam a elaborar possíveis soluções dessas situações antes mesmo que aconteçam. De acordo com Nono e Mizukami (2001), o uso de casos de ensino podem auxiliar os futuros professores através da familiarização com situações dilemáticas vividas em sala de aula.

Os casos de ensino mostram situações complexas vividas por professoras durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida, que problemas surgiram no decorrer das atividades; trazem situações parecidas enfrentadas por diversas professoras, em diferentes lugares, diferentes escolas, com diferentes alunos. Deixam clara a complexidade do que é ser professora (NONO, MIZUKAMI, 2001, p. 2).

Os casos auxiliam os professores já atuantes e os futuros professores a “transitar entre uma situação de sala de aula vivida em um contexto de trabalho diferente do seu, situações vividas em seu próprio contexto institucional e princípios gerais do ensino” (NONO, MIZUKAMI, 2001, p. 8).

De acordo com Nono e Mizukami (2001), o uso de casos de ensino de maneira adequada pode propiciar aos professores e futuros professores situações que consigam “relacionar a teoria com a prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; tomar decisões; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula” (NONO, MIZUKAMI,



2001, p. 8).

Ao documentar seus conhecimentos, as docentes estarão dando grande auxílio ao processo de valorização da profissão docente, na medida em que seus conhecimentos passarão a ser reconhecidos publicamente. Ao mostrar ao público os conflitos da docência, explicitarão sua complexidade e a necessidade, cada vez maior, de que tenham condições permanentes de participar de programas de formação continuada (NONO, MIZUKAMI, 2002, p. 4).

Dessa maneira a utilização de casos de ensino desde a formação inicial, possibilita o contato com essa estratégia como também permite a continuidade da proposta, uma vez que durante a graduação os estudantes podem se beneficiar da leitura e reflexão sobre os casos e ao se tornarem professores aprendem a relatar suas situações dilemáticas como casos de ensino, contribuindo para que outras pessoas possam refletir acerca daquele dado da realidade que estão apresentando ali. A elaboração de novos casos de ensino permite que se construam novos conhecimentos analisando e refletindo sobre outras perspectivas de profissionais da mesma área.

d) Participação em programas de iniciação à docência como o Pibid e Residência Pedagógica e em outras iniciativas onde se tenha contato com a realidade escolar.

A participação em programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) e em outras iniciativas que os formandos possuem contato com a realidade escolar, também é considerada uma alternativa adicional que pode contribuir com a imersão do acadêmico nas escolas, estando o mesmo em uma situação de aprendiz, podendo adquirir aspectos relacionados a sua futura carreira sem a pressão e o compromisso de já estar atuando dentro dela, sendo um analisador e observador do que acontece, tendo o seu olhar acadêmico mais aguçado sobre os assuntos.

O PIBID é uma das iniciativas em políticas públicas no Brasil que busca

aproximar os diferentes espaços de formação e promover a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas, ainda durante a formação inicial. Essa prática estreita as relações entre teoria e prática, sugerindo novas possibilidades de formação, com maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência (AMBROSETTI et al, 2013, p. 153).

Os objetivos do PIBID são

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de





educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, consequentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

Ambrosetti et al. (2013) fizeram uma análise de acadêmicos que ingressaram no programa, a partir dessa análise constataram que os educandos escolheram participar do PIBID por perceberem que existiria a possibilidade de suprir uma lacuna existente em sua formação, que seria a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar, evidenciando que para os formandos pesquisados, “as oportunidades de inserção no campo profissional durante o curso são insuficientes para o enfrentamento dos desafios do exercício da docência” (AMBROSETTI et al, 2013, p. 162), mostrando mais uma vez a existência do distanciamento da realidade escolar com o que aprendemos na formação inicial.

Os ingressos do programa PIBID notam essas lacunas e esses distanciamentos do curso com a realidade escolar devido ao seu trajeto acadêmico. Mesmo sendo acadêmicos que estudaram em escolas públicas, quando voltaram para as instituições por meio desses programas, adquiriram uma nova perspectiva sobre o que é a escola e como ela se concebe, então o seu olhar está mais aguçado, percebendo pontos que antes não perceberiam.

Outra situação importante no PIBID está relacionada com a importância de o supervisor do estudante ser um professor em atuação e que tenha os seus objetivos claros e específicos podendo contribuir para a formação do mesmo.

Nesse processo de aproximação, o papel do professor supervisor, ou seja, do professor que atua na escola básica e recebe o estudante, é fundamental. É ele quem apoia e orienta o aluno não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o ingressante no espaço escolar (AMBROSETTI et al, 2013, p. 165).

Através desse contato com os professores em atuação, “os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos”. (AMBROSETTI et al, 2013, p. 166)

Já o Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores que oportuniza aos alunos dos cursos de licenciatura “a vivência da profissão, de forma dinâmica, com uma duração de 440h de práxis pedagógica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante” (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 2). O programa

parte do princípio da imersão dos alunos, durante dezoito meses consecutivos, em



todas as atividades desenvolvidas na escola que lhe é designada, com a participação ativa do professor preceptor. Nesta imersão, o estudante participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extrassala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 5).

Freitas, Freitas e Almeida (2020), realizaram uma pesquisa em que buscaram responder sobre “quais as contribuições do PRP para a formação pedagógica?” No decorrer do seu artigo os autores falam, portanto, sobre a importância de os educandos terem contato com a prática através de programas de iniciação à docência, que esses programas podem favorecer “a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura”, de maneira que o programa propicie “o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional”, fazendo com que “a conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão, do saber fazer” (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 7).

Os autores apontam que “a aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares” (FREITAS; FREITAS, ALMEIDA, 2020, p. 9).

A partir dos programas apresentados acima, acredita-se que os acadêmicos que possuem experiências mais próximas das salas de aula, dos professores em exercício e da escola podem ter a aprendizagem da docência desenvolvida melhor, porque esse educando está inserido no contexto em que futuramente atuará, já vivenciando presencialmente situações próximas ao seu futuro contexto de atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste trabalho, que tinha como intuito identificar quais iniciativas poderiam ser realizadas durante a formação inicial para contribuir com o ingresso na carreira docente de forma mais satisfatória bem como apontar os conhecimentos necessários para o exercício da profissão diante das necessidades formativas apontadas por professores iniciantes, compreendemos que o se tornar professor envolve um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida, para além apenas da formação inicial.

Sendo assim, ainda que haja uma preparação inicial formal de qualidade para a docência – por melhor que seja o curso ou universidade – apenas ela não bastará para preparar para grande parte dos desafios da carreira docente; contudo, uma formação inicial bem-feita parece contribuir muito para que o início da carreira seja mais tranquilo.

A partir do estudo realizado, concluiu-se que o curso de formação inicial para a docência é



essencial, mas que sozinho não consegue suprir todas as necessidades formativas que o professor iniciante poderá ter. Dessa maneira indica-se uma reestruturação que tenha como objetivo alcançar a implementação ou criação de disciplinas dentro dos cursos que abordam assuntos relacionados às fases da carreira docente, apontando sobre os conhecimentos pedagógicos necessários, os seus desafios, as suas imprevisibilidades, entre outros aspectos.

Também indicamos que os estágios obrigatórios curriculares poderiam ser melhores vivenciados se fossem mais aproximados para a realidade do contexto escolar fazendo com que os educandos presenciem reais situações em que se articulam a teoria e a prática, mostrando que os mesmos são indissociáveis para o exercício da profissão.

Dentro dessa perspectiva de aproximação do estudo com a realidade, defendemos também o uso de casos de ensino que possam trazer situações vivenciadas por professores atuantes, para que através delas os formandos possam refletir sobre possíveis soluções e também possam analisar soluções que outros profissionais da mesma área teriam a respeito do mesmo caso.

Seguindo na mesma linha de pensamento, trouxemos também as possíveis contribuições que os programas de iniciação para a docência poderiam trazer para os futuros egressos do curso, acreditando que os acadêmicos que possuem experiências mais próximas das salas de aula, dos professores em exercício e da escola podem ter a aprendizagem da docência desenvolvida melhor.

A partir de todos os aspectos apresentados acima, acreditamos que a partir da proximidade com o contexto escolar, a atividade de “[...] analisar, questionar, examinar e explorar o que se faz e suas consequências são ações que possibilitam ao docente maior compreensão a respeito dos contextos em que atua, das variáveis intervenientes, dos alunos e de seus próprios processos de decisão, entre outras coisas” (REALI; REYES, 2009, p. 21), algo que deve ser permanente na profissão.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa B. et all. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes**. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

FREITAS, Mônica C. de. FREITAS, Bruno M. de. ALMEIDA, Danusa M. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.



FREITAS, M.N.C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155-172, 2003.

HUBERMAN, Michael. **O clico de vida profissional dos professores.** In. Vidas de professores. p. 31-61 Org. Antonio Nóvoa. Porto Editora. 1993

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente - São Paulo. 2011.

MARCELO GARCIA. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24, Caxambu. 2001.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar:** um estudo desde a perspectiva da socialização docente. ANPED, Caxambu, CD Rom, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis.** Vol 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente.** 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009. v. 300. 98p.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher.** Washington, v.15, n.2, febr. p.4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73. Dezembro/2000.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Nárcea, 1988, p. 39-68.