



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CRIANDO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

PEDAGOGIC RESIDENCY: GENERATING WAYS TO TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

LUCIANA LAUREANO COSTA¹

lucianalaureano@yahoo.com.br

HELENA AMARAL DA FONTOURA²

helenaf@uerj.br

RESUMO

Este artigo traz uma pesquisa de mestrado, um estudo de caso sobre um programa denominado Residência Pedagógica (RP), implementado no primeiro ano de estágio probatório para professores ingressantes na rede municipal de educação de Niterói, RJ, no ano de 2011. Propõe uma reflexão sobre possibilidades e relevância dessa forma de inserção profissional docente, utilizando entrevistas. O referencial teórico conta com Nóvoa e Marcelo Garcia sobre a importância dos anos iniciais da docência e desenvolvimento profissional docente, e com Fontoura e Cavaco, com relação à importância de criarmos espaços compartilhados de formação docente. Esperamos contribuir com o entendimento da RP realizada no município em tela, de modo a possibilitar que outras iniciativas possam se beneficiar da experiência aqui apresentada.

Palavras-chave: Residência Pedagógica • Professor ingressante • Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

This article brings a Masters research, a case study on a program called Pedagogical Residence (PR), implemented in the first year of probationary teachers entering a municipal school system in Niterói, RJ, in the year 2011. It thinks about possibilities and importance of this form of professional insertion, using interviews. The theoretical framework relies on Marcelo Garcia and Nóvoa about relevance of the initial years of teaching and teacher professional development, and on Fontoura and Cavaco with respect to the importance of creating shared spaces of teacher education. We hope

- 1 Mestra em Educação, PPGEDU - FFP/UERJ. Graduada em LETRAS pela Universidade Veiga de Almeida (2004) e Pós-Graduada em Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes. Professora Especialista na Rede Municipal de Duque de Caxias. Coordenadora de 1º e 2º Ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói, no período de 2009-2012.
- 2 Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974), Graduate Diploma in Educational Psychology by University of Alberta, Canada (1977), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993), Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública ENSP/Fundação Oswaldo Cruz (1997) e Pós-Doutora em Educação na Universidade de Barcelona (2007). Professora Associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Bolsista do Programa Prociência da UERJ desde 2006.



to contribute to the understanding of PR held in Niterói, RJ, so that other initiatives can benefit from the experience presented here.

Key words: Pedagogical Residence • Beginning teachers • Teacher's professional development.

INTRODUÇÃO

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu ponto de chegada.

Clarice Lispector

Processos formativos docentes vêm sendo investigados ao longo dos últimos anos por pesquisadores como André (1999, 2007, 2008, 2009), Brzezinski (2006); Lüdke (2001), Lüdke *et al* (2009); Fontoura (2007, 2008, 2011a, 2011b); Feldens (1984); Candau (1987); Pimenta (2002); Charlot (2005, 2008); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2011); Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2008, 2013); Zeichner (1998); Marcelo Garcia (1999, 2001, 2009, 2010, 2011); para citar alguns entre muitos professores/as-pesquisadores/as que se dedicam a investigar a temática.

Sobre formação docente, Candau (1987) aponta que, até a metade da década de 1970, a educação recebia muita influência da tecnologia educacional e da psicologia comportamental e a dimensão técnica da formação de professores era muito evidenciada. Nesse contexto, caberia ao professor organizar os objetivos, estratégias, seleção de conteúdos e avaliação dentro

de um rigoroso planejamento. Essa perspectiva é também percebida por Feldens (1984) que aponta uma visão funcionalista da educação, com grande preocupação em relação ao treinamento de professores. A mesma autora, no entanto, indica que, na segunda metade da década de 1970, já se observava um movimento de oposição e até mesmo alguma rejeição a esse enfoque muito técnico. A década de 1980, segundo Candau (1987), é marcada pela influência dos estudos sociológicos, a educação passa a ser vista como uma prática social muito ligada aos sistemas políticos e a atuação do professor a ser entendida como uma prática não neutra. Para a autora, o início da década de 1980 também pode ser um marco da expressão do descontentamento com a situação da educação no país. Um período de muitos debates sobre a formação de professores. A década de 1990, de acordo com Brzezinski (2006), caracteriza-se por uma produção acadêmica muito voltada para as práticas pedagógicas. A autora sinaliza uma prevalência da valorização das práticas cotidianas como espaço legítimo de construção de saberes e, por conseguinte, observa-se como marca desse período a produção que evidencia os saberes escolares e docentes. Na virada dos anos 2000, nota-se uma importante mudança no foco das pesquisas: o professor ganha centralidade. Lüdke e André (1986) trazem uma contribuição importante para se pensar a pesquisa em educação e as diversas possibilidades do aporte qualitativo para o campo. Em outro trabalho, André (2008) aponta uma significativa mudança



nos temas de pesquisa em Educação e alega que, nesse contexto, os cursos de formação ficam em segundo plano e o professor ganha destaque. A partir dessa breve contextualização para entendimento da própria configuração do campo de pesquisa, depreende-se uma mudança de foco que privilegia o professor como centro de interesse de pesquisa.

Buscamos, ainda, as contribuições de Marcelo Garcia (1999, 2010) sobre a formação de professores, acerca do conhecimento em relação a aprender a ensinar. Tecendo uma série de considerações a respeito da pesquisa do aprender a ensinar e os processos formativos que envolvem o conhecimento gerado e adquirido pelos docentes, o autor nos provoca quando nos remete à reflexão sobre a formação docente inicial, de principiantes e sobre o próprio desenvolvimento profissional. Elege dois eixos de análise, sendo o primeiro relacionado à formação inicial, que para ele ganha destaque nesse momento formativo, pois esse é o período da experiência docente que está em contato com as práticas de ensino. Conclui que os resultados indicaram que a maioria dos alunos estagiários refletiu sobre aspectos de sua conduta em classe e sobre os resultados dos alunos. E de acordo com os pressupostos defendidos pelo autor, o segundo eixo está diretamente relacionado à formação dos principiantes e à iniciação profissional. Para ele, nesse período invariavelmente são confrontadas as concepções dos alunos-professores/as e professores-professores, além do espaço-tempo escolar em que estão expostos os sujeitos escolares à situação da aprendizagem.

Na mesma direção, Tardif (2012) reflete sobre o fato de que o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica,

pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. A conhecida expressão 'choque de realidade' é retomada pelo autor ao evidenciar que geralmente nesse período o professor se sente despreparado para, sozinho, enfrentar as condições difíceis e cotidianas. Ainda considerando as contribuições de Tardif (2012), nos valem da afirmativa de que a trajetória social e profissional dos docentes é marcada também por custos existenciais. Para ele, são traços distintivos para esse profissional aspectos relacionados à formação profissional, à inserção na profissão, ao choque com a realidade, à aprendizagem na prática, à descoberta de seus limites e à negociação com os outros.

Para tratar especificamente do tema *professores iniciantes* recorreremos ao estudo de Papi e Martins (2010) sobre a produção acadêmica realizada no Brasil entre 2005 e 2007. Segundo as autoras, a produção com esse enfoque específico ainda se revela incipiente e privilegia principalmente os processos constitutivos da prática do professor iniciante. As pesquisas tratam de questões ligadas à socialização docente e seus saberes, à construção de sua identidade, às dificuldades e aos dilemas vivenciados, evidenciando a centralidade do professor nesse processo. Segundo elas, ainda persiste uma lacuna para estudos que apontem aspectos relacionados à formação específica e diferenciada de professores na condição de iniciantes. Por essa razão, entendemos que o objeto proposto possa trazer elementos que contribuam para o debate sobre as políticas de inserção de professores iniciantes nas redes de ensino.

Entendemos que o período inicial da



docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor e, por acontecer na escola, propicia o desenvolvimento de competências profissionais.

Como fundamentação, utilizamos as formulações teóricas de Nóvoa (2008) e Garcia (2009), que defendem a condição de desenvolvimento profissional docente em substituição aos termos formação inicial/formação continuada em função das características do caso a ser analisado. Trazemos, ainda, o conceito de inserção defendido por Vonk (1996), como a transição do professor em formação até constituir-se num profissional autônomo e como parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional dos professores. Entendemos que o período da Residência Pedagógica referia-se ao período diferenciado de atuação profissional, um período pré-definido de encontros de reflexão sobre a prática docente e atuação em parceria com um professor regente, e não uma etapa ou avaliação dentro do estágio probatório.

Como sinaliza Avalos (2009), os docentes se sentem mais capacitados em determinadas áreas do que em outras, num contexto de confiança muito variável no que diz respeito à formação inicial. Concretamente, deparam-se com sinais diversos, oriundos de uma realidade de trabalho altamente influenciada pelos contextos social e político. Para a autora, ainda que haja um relativo consenso de que, em qualquer profissão, exista um grau de dificuldade para o iniciante na carreira, o trabalho

docente apresenta uma complexidade em função das relações estabelecidas, das responsabilidades com os pais, alunos, colegas, pelas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido e dos resultados que são esperados pela comunidade. Dessa forma, poderíamos defender que um período de orientação, acompanhamento e apoio ao profissional ingressante seria perfeitamente aceitável em qualquer outra ocupação especializada, mas a docência exige uma atenção especial. Os professores trazem suas experiências que, algumas vezes, são subestimadas, como as expectativas, angústias, realizações pessoais e familiares.

Nessa perspectiva, o presente trabalho vai se justificando ao recorreremos às contribuições de Garcia (2009, 2011), quando nos alerta sobre a forma como, na maioria dos casos, são recebidos os professores iniciantes, sem apoio e, muitas vezes, tendo que lecionar nas turmas mais difíceis. Na mesma linha, temos o estudo de Vaillant (2009), que também aponta que professores iniciantes nas redes de ensino atuam em condições muito difíceis e, por vezes, com pouca ou nenhuma orientação e acompanhamento. Assim, não se percebe um cuidado com o desenvolvimento das habilidades e competências para realização de tarefas com tamanha complexidade por parte dos professores ingressantes. Darling-Hammond *et al.* (1999) sinalizam para a forma como cuidamos da inserção de novos membros. Enfocam que, em outras profissões, os iniciantes vão continuar aprofundando seus conhecimentos e habilidades, geralmente orientados por profissionais mais experientes, com mais conhecimento, enquanto que, no magistério, há uma expectativa de que os novos professores sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e atenção.



Vivemos em uma sociedade que credita à educação um valor fundamental e a importância de cada sociedade está diretamente vinculado ao nível de formação de sua comunidade e, nesse sentido, torna-se importante atentar para a formação do professor. Nessa perspectiva, é essencial pensar nas formas de garantir a permanência dos melhores professores na docência e que esses profissionais tenham condições de continuar a aprender durante sua carreira (GARCIA, 2009). Para Nóvoa (2002), o professor adquire um enfoque privilegiado na retórica da implementação e sucesso das políticas educacionais, a partir do discurso produzido por várias organizações internacionais que enfatizam uma nova “centralidade” dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato”.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM NITERÓI

Entendemos que a Residência Pedagógica, implementada na Rede Municipal de Educação de Niterói no ano de 2011, possa constituir-se num objeto de análise pertinente para o campo de pesquisa. Esse modelo contribui com elementos que instigam e viabilizam a proposta aqui em debate. O objeto de investigação deste artigo está centrado na análise do oferecimento de formação em serviço, no primeiro ano de atuação docente na referida rede de ensino, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Para viabilizar a iniciativa da Residência Pedagógica, a Fundação Municipal de Educação de Niterói estabeleceu uma parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Minas Gerais – (UFMG) para as formações, por acreditar que o trabalho desenvolvido pelo referido centro de estudos, naquele momento, era o que mais se adequava à proposta curricular vigente. O material pedagógico organizou o processo de alfabetização e letramento em três anos, com orientações claras e sugestões de atividades que propiciam a consolidação de capacidades necessárias para aquisição da leitura e escrita. Essa parceria foi estabelecida por intermédio do Ministério da Educação - MEC que ofereceu o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR, sem ônus para o município. A duração do curso foi de 60 horas, garantida a certificação com a chancela do MEC, da Secretaria de Educação Básica e do CEALE.

Para pensar no modelo de formação proposto pela Residência Pedagógica, recorremos às ponderações de Imbernón (2010) quando ressalta que a formação assume um papel que transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática. Para o autor, a formação deve constituir-se numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, partilha onde se aprenda também a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza. Na mesma perspectiva, Cavaco corrobora a ideia de que a transição é sempre, para todo profissional, um período contraditório. De acordo com a autora, a inserção no mundo do trabalho e a consolidação da autonomia pode, por um lado, ser entendida como a confirmação de uma mudança para a vida adulta, por outro, é também um momento de tentativa de conciliação entre projetos, expectativas e a busca pelo equilíbrio entre esses polos, no sentido de manter “o sonho que dá sentido aos seus esforços” (CAVACO, 1999, p. 163).

Nóvoa (2002) afirma que os professores



se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Esse ofício não se aprende estritamente nos espaços formais e deve ser refletido, estudado, questionado. Isso pressupõe considerar o professor como um sujeito capaz de tomar decisões dentro de um contexto profissional concreto, plenamente capaz de compartilhar seus saberes com seus pares e fortalecer a capacidade reflexiva do grupo. Como nos lembra Fontoura (2011a), por vezes professores iniciantes temem expor suas dificuldades aos novos colegas, o que poderia fragilizá-los diante dos companheiros da escola. Favorecer a comunicação entre os colegas, através da criação de espaços de diálogo, pode vir a ser uma real oportunidade para colocarmos em prática aquilo que, embora disseminado na literatura, ainda dista muito do que acontece no interior das escolas.

No contexto nacional, a partir de meados da década de 1990, houve uma sensível expansão de oferta de programas ou cursos de educação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) contribuiu para que o poder público viabilizasse propostas efetivas de formação continuada e trata esse tema com destaque em vários de seus artigos. A obrigação dos sistemas de ensino de promoverem a valorização dos profissionais da educação é tratada no Artigo 67 e traz, em seu inciso II, a obrigatoriedade do aperfeiçoamento profissional continuado, citando, inclusive, o licenciamento periódico remunerado, da mesma forma que explícita, no Artigo 87, o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

A Rede Municipal de Educação de Niterói adotou o modelo de Residência

Pedagógica (RP) para os concursados aprovados para Professor Regente I, em concurso realizado em 2010. Os professores docentes devidamente habilitados para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, durante o primeiro ano de regência, concomitante ao período do estágio probatório, atuaram como professores adjuntos. Os professores ingressantes deveriam experienciar um período de inserção preferencialmente relacionado à atuação profissional na escola e perceberem esse período como importante para a construção de um *ethos* profissional que propiciasse o fortalecimento docente perante as demandas cotidianas (LAUREANO, 2014).

No ano de 2011, a Rede Municipal de Niterói era composta por 43 escolas que contavam com grupos de 1º Ciclo. Foram feitas adequações quanto ao quantitativo de turmas atendidas pelos professores residentes de acordo com a escolha dos professores. Após definidas as escolas e grupos que seriam contemplados com o projeto, iniciava-se a modulação dos professores residentes em relação aos grupos de referência. Assim, o segundo passo foi distribuir, dentro do 1º Ciclo, uma modulação de 1(um) professor residente para cada dois grupos de 1º ano e 1(um) professor residente para cada três ou quatro grupos de 2º e 3º ano. O professor residente organizaria seu horário no acompanhamento das turmas em parceria com o professor regente, sendo que os dois professores sairiam em momentos combinados para os encontros para estudo e avaliação de forma alternada.

Após a convocação e comprovação das exigências legais para preenchimento de vaga, foi realizada escolha a partir da ordem de classificação. De acordo com o



relatório divulgado, foram disponibilizadas vagas de atuação em todas as 43 escolas da rede municipal, que ofereciam o 1º ciclo, na modalidade Ensino Fundamental. Os professores residentes foram informados de que essa primeira escolha seria provisória e pelo período enquanto durasse a RP. Dos 174 professores convocados, 127 atuaram como residentes.

A análise da RP tem deixado pistas que sugerem o que orientou essa prática. Elenamos alguns itens que foram explicitados nos relatórios e entrevistas realizadas. Para fins de tematização (FONTOURA, 2011b), organizamos os dados de forma a contemplar o grau de importância atribuída pelos envolvidos às especificidades do projeto. Nessa perspectiva, apresentamos as características sinalizadas: a) Oportunização da formação dos professores ingressantes dentro do horário de trabalho; b) Proposição de atividades que possibilitaram aos professores envolvidos em dar visibilidade aos seus trabalhos, permitindo a troca entre seus pares, principalmente professores regentes e residentes; c) Análise das produções dos alunos, de forma colaborativa; d) Reflexão constante das práticas docentes com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, a partir do planejamento dos conteúdos que eles deveriam aprender; e) Contar com uma assessoria pedagógica. Identificamos, genericamente, que a proposta de trabalho estava baseada em três pilares: formação continuada em serviço, assessoria pedagógica e monitoramento/avaliação.

Um de nossos autores de referência, Nóvoa (2008), indica cinco propostas que podem favorecer a criação de espaços para discussão, trocas e, principalmente, reflexão da prática pedagógica. Para o autor,

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;

Desta forma

5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (p. 28).

Os Professores Residentes foram alocados nas Unidades Escolares atendendo à modulação já citada neste estudo, inicialmente 1 professor residente para 2 GR do 1º ano do ciclo e 1 professor residente para cada 2 ou 3 grupos dos 2º e 3º anos do 1º Ciclo. No entanto, de acordo com os relatórios referentes ao projeto, nota-se que foram feitas adaptações à proposta inicial de modulação em função dos questionamentos e sugestões das equipes de articulação pedagógica (EAP) das escolas. Em algumas unidades escolares os professores residentes priorizaram a atuação nos grupos de 3º ano de escolaridade por perceberem que esses grupos mereciam mais atenção em função das dificuldades evidenciadas nos diagnósticos e, sobretudo,



nos relatórios do ciclo e nas avaliações realizadas pela EAP da unidade escolar e, principalmente, do professor regente. Assim, a Residência Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Niterói, conforme relatório da Coordenação de 1º Ciclo, concentrou esforços na formação dos professores ingressantes no âmbito da Alfabetização no sentido ampliado.

Vale destaque para o modo e atuação, não intencional, que esse grupo de professores residentes conseguiu imprimir na rotina das escolas. Por compartilharem de momentos diferenciados de encontro, não só entre si como entre professores residentes de uma escola específica, mas também com colegas de outras escolas frequentemente conseguiram propor algumas atividades e ações que contribuíram para um protagonismo dos professores ingressantes.

Para fins de análise e como procedimento metodológico, elegemos uma abordagem qualitativa, nos termos enunciados por Bogdan e Biklen (1994) para evidenciar uma preocupação com os participantes da Residência Pedagógica. A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir a obtenção de “dados comparáveis entre os vários sujeitos”, deixando os entrevistados “mais à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, mas sempre com a direção que o pesquisador lança através do seu roteiro. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Fontoura (2011b) adverte que os dados não falam por si numa pesquisa qualitativa e sempre temos que problematizar o que encontramos. Segundo a autora é a partir do diálogo, entre a teoria e os achados da pesquisa mediatizados pela metodologia, que se torna possível a construção e o

encaminhamento de um problema de pesquisa, do próprio trabalho de campo e das contribuições da investigação.

Quanto às estratégias para analisar as entrevistas, referenciamos a formulação de Fontoura (2011b) sobre tematização e estabelecemos, como etapas da análise, os pontos elencados pela autora: transcrição de todo o material coletado de forma oral (entrevistas gravadas); leitura(s) atenta(s) para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos; a demarcação do considerado relevante, delimitando o corpus de análise, sob forma de exploração do material, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro; levantamento dos temas, sinalizando nos textos os trechos que evidenciam essa seleção, com atenção aos aspectos referentes à coerência dos temas selecionados; semelhanças; pertinência; exaustividade; definição de unidades de contexto; esclarecimento ao leitor do tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do corpus e interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos.

Em contato inicial, convidamos professoras que fizeram parte da RP para participarem da pesquisa, esclarecendo o objetivo da mesma e os procedimentos que iriam necessitar de suas contribuições para realização do estudo em questão. Elegemos 6 professores que ingressaram na Rede Municipal de Educação de Niterói, após no concurso público de 2010 para Professor Regente I - que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental - e que foram convocados na 1ª chamada, em 08 de janeiro de 2011, assumindo na condição de professor residente em fevereiro do mesmo ano. O tempo de atuação profissional variava



entre 1 ano e 25 anos de magistério. Foram escolhidos interlocutores com formação acadêmica diferenciada: graduação em Letras, História, Pedagogia, Geografia. Entre os 127 professores que atuaram como professores residentes, selecionamos sujeitos que atendiam às seguintes características:

- I) Primeira matrícula, sem experiência profissional comprovada;
- II) Primeira matrícula na rede pública com experiência na rede privada;
- III) Segunda matrícula na rede pública (podendo ser a primeira matrícula na rede estadual);
- IV) Segunda matrícula na rede pública municipal com intervalo menor que 10 anos entre as duas convocações;
- V) Segunda matrícula na rede pública municipal com intervalo maior que 10 anos entre as duas convocações.

A definição desses sujeitos não se constitui numa escolha em que lhes é atribuída uma característica especial, ou proximidade afetiva, mas sim como um representativo de uma comunidade. De certo que essa escolha traz também um paradoxo. Para Michelat (1982), ainda que as entrevistas revelem as particularidades, pois são dirigidas aos indivíduos, através de suas vivências, de suas características individuais, em função de suas personalidades, o que se pretende é atingir o social.

As entrevistadas estão identificadas pela letra E, acrescida de um numeral, entre 1 e 6, para caracterizá-las. As 6 professoras que participaram da pesquisa nos informaram que estudaram em escolas públicas durante a sua escolarização básica e deram prosseguimento aos estudos em nível superior. Todas as educadoras são

graduadas e trazemos a seguir informações que consideramos pertinentes sobre cada uma delas.

E1: Professora da rede estadual de educação, desde 1994, atuando como professora regente das séries iniciais e também como Diretora Adjunta durante 4 anos. Formada em Pedagogia pela UFF e com especialização em Orientação Escolar. Ingressou na Rede Municipal de Educação Niterói e continua na mesma escola em que atuou como professora residente. Permaneceu trabalhando com grupos de alfabetização.

E2: Experiência profissional na rede privada e na rede municipal. No Concurso de 2010 ingressou na segunda matrícula. Graduada em Letras – Português/Literatura na UERJ e especializada em Literatura Infante-Juvenil. Atualmente, acumula as duas matrículas na mesma Unidade de Educação, mas nos informa que quando atuou como professora residente preferiu atuar em escolas diferentes.

E3: Experiência profissional na rede municipal de educação de São Gonçalo, desde 1996. Formada em Letras Português-Literatura pela UERJ/FFP e atualmente cursando a especialização em Gestão Escolar. Desde que ingressou na rede Municipal de Educação de Niterói atua com os grupos do 1º ano de escolaridade.

E4: A professora atua na rede municipal do Rio de Janeiro com grupos de Educação Infantil. Interrompeu seus estudos na universidade pública onde cursava Letras Português-Inglês na UERJ/FFP alegando impossibilidade de conciliar os estudos, responsabilidades domésticas e o trabalho. Retomou os estudos e planeja concluir o curso em uma universidade privada ainda no ano de 2015. Tem acompanhado os alunos do 1º ciclo. Iniciou como residente no 1º ano de escolaridade, em 2012 acompanhou como regente o 2º ano de escolaridade, em 2013 o 3º ano. Em 2014 reiniciou o trabalho com o grupo de alfabetização.

E5: Professora da rede estadual de educação, desde 1998. Na rede privada trabalhou por mais de 15 anos com grupos de



alfabetização. Graduada em História pela UNIVERSO. Permanece na mesma unidade de educação em que atuou como professora residente.

E6: Formada em Pedagogia pela UFF, atualmente está cursando a Especialização em Educação Básica. Ingressou na rede municipal de educação de Niterói sem nenhuma experiência profissional anterior.

A seguir, apresentamos alguns dos trechos de falas das participantes, relacionados aos temas elencados para o estudo em tela. No caso da Residência Pedagógica, identificamos uma recorrência ao fato de serem designadas pelo termo Residente e de como esse lugar estava marcado por uma visão da diferenciação:

E5: As residentes, era assim que chamavam, *nunca fui professora, eu era a residente...* chama lá a residente, era prá marcar mesmo, eu nem ligava. O que mais me marcou foi que todo mundo tratava a gente bem, de repente começaram a falar que a gente tinha um monte de privilégio, ficava toda semana estudando, que a gente "tava" muito mal acostumada. Além do planejamento de quarta-feira, ainda saía mais um dia, que era uma vida boa. Isso me assustou, todo mundo começou a ficar hostil, as residentes isso, as residentes aquilo, em alguns momentos me senti pressionada. *Até concordava com as colegas e ficava me explicando*, dizendo que não tinha culpa. Tinha o grupo marcado dentro da escola. Não entendo o motivo, somos todas professoras, *com a mesma formação*, de repente tudo começou a marcar essa história de residente. Deixei de ser XXXX e passei a ser a professora residente do grupo tal. Quem defendia, passou a atacar a gente, as próprias colegas.

Em relação à certificação dos encontros de formação durante a RP, trazemos a fala de uma das entrevistadas:

E4: Eu recebi certificado por cada hora estudada, cada hora mesmo, todos os encontros, reuniões, palestras, foi certificado pela coordenação, mas quando

recebi meu certificado cinza do CEALE foi uma emoção, parecia minha formatura, foi linda a cerimônia. Eu nem sabia o que era CEALE, mas estudando *a gente foi vendo que os trabalhos são muito voltados pro professor de sala de aula, pro chão da escola.* Me emociono, sinto saudade.

Uma das entrevistadas, ao ser indagada sobre quais foram os aspectos mais marcantes na RP, nos revela aspectos interessantes. O primeiro ponto está relacionado ao tempo de atuação como professora regente na rede municipal de Niterói e a relação estabelecida com os demais professores durante a implementação da RP.

E2: Eu não entendia umas posturas. *Tenho 19 anos de rede na minha primeira matrícula*, nunca pude fazer curso nenhum dentro do horário de trabalho. Ao todo são 23 anos de magistério alfabetizando. Trabalhei em escola particular muito tradicional, sempre alfabetizei. Todo ano na primeira reunião já ficava resolvido que o primeiro ano ia ser meu. Só sai pra fazer curso dentro do horário de trabalho quem não está em sala de aula: pedagogo, sala de recurso, informática, professor de sala de aula não é liberado, só quando é aquela formação obrigatória, que tá no calendário ou aquela do início do ano. *Eu adorei ter uma formação só prá mim, prá me receber, era como se estivesse começando, era tudo novo*, até a reação de *umas colegas que de repente, começaram a dizer que eu tinha regalia.*

Tratando dos aspectos colaborativos, trazemos a fala de uma das entrevistadas que nos chamou atenção sobre o tipo de tarefa que geralmente lhe era atribuída. Quando perguntada sobre como descreveria sua atuação na sala de aula, atuando com a professora regente, ela nos informa que:

E5: No começo foi meio difícil, a professora achava que eu estava ali para ser *estagiária, ficar observando e anotando, dedurando o que ela estava fazendo de errado.* Depois que viu que estava lá prá trabalhar, prá ajudar, a coisa mudou. *A gente*



participava junto do planejamento, a gente conversava sobre as crianças, preparava o material junto, mas na sala de aula eu ficava sentada no fundo, Ela dava aula e eu corrigia caderno, ficava com os alunos com dificuldade, ajudava a colar papel, meio uma ajudante mesmo. Só quando a coordenação começou a mandar tarefas isso teve que parar, a gente tinha que entregar um relatório dizendo o que tinha feito na semana, era chato, mas era bom, as diretoras não gostavam, as professoras também não gostavam muito, mas não podiam ficar jogando a gente de um lado pro outro. Tá certo porque esse negócio de discutir, discutir, mas ninguém propõe nada. Tinha que ler, mas tinha que registrar e fazer atividade com as crianças, dá muito trabalho.

Sabemos que o trabalho docente é muito influenciado pelas decisões e posturas das equipes diretivas das unidades escolares. Os processos de aprimoramento coletivo, que adotam inovações e dinâmicas de mudanças nas instituições, dependem muito do suporte da direção das escolas. A percepção de que a implementação das políticas públicas ou projetos educacionais dependem, sobretudo, da concessão de seus superiores, pode contribuir para uma desconfiança por parte dos professores, como podemos ver na fala coletada na pesquisa:

E3: O problema é quando chega na escola, não tem isso de trabalho planejado, de relatório, disso ou daquilo. De cara já ficou claro que eu só ia fazer o trabalho de residente se nenhum professor faltasse. Eu ficava pra lá e pra cá, até em turma de Educação Infantil eu fiquei. Ninguém fica questionando a direção da escola. Teve semana que eu quase não ficava na turma. É melhor ir tentando entrar no grupo. Eu via logo que não adiantava arrumar problema, nem com a direção nem com os professores mais antigos.

Tal situação, descrita por uma das entrevistadas ao perceber esse sistema normativo, hierarquizado e ainda que, no caso

da rede municipal de educação de Niterói, em sua grande maioria de forma democrática, denota que o funcionamento cotidiano escolar está diretamente associado a uma fragilidade. Identificamos no trecho acima que não só a influência dos diretores seria essencial, mas a prevalência de um modo de agir que não gerasse conflito com os professores regentes.

E1: Eu estava chegando e não queria me expor, não ia ficar arrumando confusão. No começo achava que as coisas estavam meio confusas, mas depois entendi que era melhor eu ficar quieta, não era bom ficar sendo o centro das atenções, afinal já era residente. Tinha medo de ficar rotulada. Era melhor pensar no meu aluno.

E6: Parecia que ninguém sabia o que estava acontecendo, ninguém parecia entender o que as residentes tinham que fazer, me sentia uma alienígena. Tinha gente na escola que chamava a gente de articulador, uma colega falava: ela é aquilo, articulador, mais um... no começo não gostei mesmo, acho que a direção e a pedagoga tinham que entender o que estava acontecendo. Foi difícil, mas eu fui bem recebida pelas professoras.

Uma das entrevistadas que trabalha com Educação Infantil em outro município destaca a importância do momento do planejamento coletivo e do respeito à modulação.

E4: Mas não dá pra comparar aqui se respeita modulação, tenho horário de planejamento, tenho tempo e material. Tem muito problema, mas ainda dá pra ver uma luz no fim do túnel. Dá pra conversar, alguém sempre tem uma sugestão. Na verdade faz parte da nossa escolha, professor tem que buscar aprender, melhorar, não tem como eu não me aperfeiçoar, voltei pra faculdade porque tenho que concluir meu curso.

Nesse sentido, concordamos com Cavaco (1999) quando afirma que se aprende com as práticas do trabalho, interagindo com nossos pares, enfrentando as



situações e propondo soluções para os problemas. Aqui, trazemos a fala de uma das entrevistadas, quando questionada sobre a relevância dos encontros semanais:

E1: Eu gostava das formações, sempre num encontro a gente sabia o que seria tratado no outro. Algumas pessoas pesquisavam, levavam as produções das crianças, a gente analisava, cada um dava uma sugestão, mas tinha uma pauta definida além disso, não era só pensar, pensar, refletir. Não tinha essa de identificar se é pré-silábico, silábico alfabético, identificou, e daí? Faz o que com esse aluno, isso era sempre um buxixo. Sempre tem o pessoal que só fica citando autor, não tinha isso, tinha que propor alguma coisa e usar a teoria prá reforçar. Conseguimos muitas coisas, mas é claro que não tem milagre. Tem trabalho e tem colaboração, a gente só ensina a quem quer aprender. Isso vale também prá nós, professoras e adultas.

Encontramos na pesquisa fortes indícios de partilha, de que espaços de colaboração e de aproximação são desejados pelos professores; no entanto percebemos também uma busca pela manutenção da individualidade docente. Notamos sinais que nos indicam que há uma predisposição para se planejar em conjunto e a percepção que uma postura mais colaborativa promove melhores resultados. Segundo Tardif e Lessard (2011), essa ajuda ou auxílio se constitui em interações que, em geral, não implicam a presença do colega na classe. Geralmente a coparticipação refere-se somente ao momento do planejamento do ensino, à preparação de material pedagógico ou até mesmo à proposição de projetos escolares. Nesse sentido, os autores sinalizam que os professores iniciantes geralmente se beneficiam da ajuda dos professores experientes na elaboração de suas aulas, na preparação de material pedagógico, nas orientações sobre os modos de agir e de trabalhar. Ainda informam que

o apoio, numa forma de encorajamento para muitos jovens professores, é muito importante e desenvolve-se na maioria das vezes a partir de afinidades pessoais. Uma das entrevistadas, ao ser perguntada sobre quais seriam os pontos positivos da implementação da RP, respondeu:

E3: Quando a gente começa a trabalhar é sempre difícil. *Quando eu assumi minha primeira matrícula foi horrível. Eu tinha acabado de completar 18 anos. Tinha saído do pedagógico, do Curso Normal, muito crua.* Eu tinha colegas que no primeiro ano do Normal pareciam que sempre tinham dado aula na vida, sabiam falar, se apresentar, a gente via isso no estágio. Eu não, eu era muito tímida, muito quieta. Estava horrorizada. *Quando assumi minha matrícula me deram logo uma turma de primeiro ano, cheia de alunos repetentes, fora da idade. Meu Deus... Eu tinha aluno de 12 anos, de 13, com criança de 7 anos.* Minha sala de aula era tão quente que eu cheguei a desmaiar uma vez. Era forrado com um plástico preto e aquilo era uma estufa. Só não larguei porque precisava muito, ou sei lá, achava que era normal aquilo, até porque escola pública não era como hoje. Hoje a gente tem muita coisa. Nem se compara, a quem tem a oportunidade de começar assim. A Residência Pedagógica te coloca dentro da escola de outro jeito. Você tem tempo prá se adaptar, conhecer o ambiente, se aproximar das turmas, dos colegas, criar vínculo com a escola.

De um outro prisma, poderíamos ampliar essa noção do individualismo, refletindo que por vezes o docente é levado a construir a autoimagem como o centro da ação. O professor é o total responsável pelo bom andamento das aulas e controle total dos grupos em que atua, dessa forma, aqui nesse contexto, solidão é sinônimo de autonomia, de responsabilidade e de vulnerabilidade (TARDIF e LESSARD, 2011).

E3: Foi bom prá mim ser residente, nunca alfabetizei na vida, aprendi bastante, mas



tinha dia que era difícil. *Eu preferia ter minha turma, fechar minha porta e dar minha aula. Ai eu pensava que também não seria bom porque como ia dar conta de uma turma de 1º ano? Ah... eu fiquei muito frustrada, porque o concurso aqui em Niterói, não é como no Rio, separado para Educação Infantil, sempre gostei de educação infantil e o concurso não faz diferença. Além de não assumir minha turma, ainda tinha que ser com o primeiro ciclo. Não sabia nada de alfabetização, meu curso normal não foi bom nesse aspecto, minha professora no último ano ficou de licença médica direto, tudo muito solto. Eu queria ter minha sala, minha turma*

Uma das entrevistadas, que afirmou não gostar das turmas de primeiro ano, por não saber alfabetizar, e que por isso tinha se assustado com a RP, apresenta o seguinte depoimento:

E3: Continuo trabalhando com o primeiro ciclo, este é meu terceiro ano em Niterói e continuei trabalhando no primeiro ciclo. *Gosto muito dos meus pequenos, adoro a minha turma e ver eles aprendendo tudo, lendo tudo é a melhor coisa do mundo. Na verdade é o que compensa, né? A gente acaba relevando um monte de coisas por causa deles.* Terminei minha faculdade ano passado e quero fazer uma Pós em Alfabetização de classes populares... Penso bastante em tudo o que vou fazer, planejo, porque eu era mais arrogante, achava que era só o meu trabalho que fazia com que as crianças aprendessem, porque sou dedicada e comprometida eles iam aprender, hoje não é bem assim, *é tanto problema que não dá prá resolver sozinho, não dá prá fazer tudo.* Sempre lembro das capacidades de Alfabetização que devem ser desenvolvidas, tenho consciência, do que já foi feito, tenho acompanhado o grupo. Esse ano voltei pro primeiro ano e se a gente se der bem vou continuar com ele até o terceiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que o conhecimento pedagógico vai se construindo e reconstruindo ao longo da vida

profissional, num *continuum* de apropriações e reflexões sobre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, apostamos que Programas de Iniciação à Docência podem se constituir em reais possibilidades de apoio e acompanhamento ao professor ingressante. A pesquisa do modelo de inserção profissional docente, denominado Residência Pedagógica, nos revelou que não é simples transformar as experiências individuais e coletivas em conhecimento profissional. Estabelecer relações entre a formação de professores e os projetos educativos das escolas torna-se indispensável ao se propor uma ação efetiva de formação docente.

Concordamos com Nóvoa (2008) quando defende que a docência deve ser compreendida como algo coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética, pois entendemos que não há uma formação que vá dar conta de todas as demandas colocadas cotidianamente. Parafraseando o autor, não há respostas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A formação deve constituir-se numa alternativa, numa possibilidade de criação de espaços de reflexão, de convivência e debate.

Identificamos algumas facetas evidenciadas pela pesquisa, a saber: a) a oportunidade da formação dos professores ingressantes dentro do horário de trabalho; b) a proposição de atividades que possibilitaram aos professores envolvidos dar visibilidade aos seus trabalhos permitindo a troca entre seus pares; c) a análise das produções dos alunos, numa perspectiva



colaborativa; d) a reflexão das práticas docentes e) a possibilidade de contar com um acompanhamento pedagógico.

A pesquisa evidenciou que a categorização professor residente representou não apenas uma forma de identificação dos professores que estavam vinculados à Residência Pedagógica, mas sobretudo criava-se um status de diferenciação, a partir da definição por ato burocrático, também criou-se uma identidade, não só individual, mas também coletiva. A noção de professor residente estava vinculada à ideia de um professor que segue um estatuto diferenciado, no sentido de possuir atributos que o definem como um profissional com especificidades que lhe garantem um status de distinção (positiva) em um determinado momento e que se altera em função da percepção do grupo de que nem todos podem se beneficiar das mesmas estratégias para desenvolverem seu trabalho e essa relação desencadeia uma reação estigmatizadora.

De maneira bem sistemática, identificamos nas falas que o ingresso nas redes de ensino se configura como um momento de grandes conflitos, entremeados de percepções conflitantes acerca do seu papel na instituição e no novo grupo. Percebemos que, independente do tempo de atuação profissional docente, seja na rede pública ou privada, não há eliminação das dificuldades impostas no ingresso às redes de ensino.

Como vimos, Cavaco (1990) afirma que os primeiros anos da profissão, a entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia econômica e à possibilidade de construir um projeto de vida próprio, período de dúvidas e de angústias. Torna-se necessária uma ação que

favoreça o encontro, os momentos de partilha, de troca de saberes, insistir na perspectiva de fortalecer que é a escola o lugar da formação dos professores, de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente.

Fontoura (2011a) ajuda a refletir sobre esse aspecto ao considerar que pensar e praticar a formação de professores/as na perspectiva da construção coletiva implicam no investimento na criação de um espaço de confiança mútua, atentando para o cuidado e respeito com que o próprio grupo se coloca em relação uns aos outros. Para tal, entendemos que se deva levar em conta a perspectiva do professor, tentar assimilar e entender suas razões e considerá-las para que haja um debate franco e profícuo a fim de favorecer uma convivência assinalada pela partilha e colaboração mútua.

Finalmente, mesmo sem considerar que a Residência Pedagógica tenha o poder de resolver toda a problemática da alfabetização, ou das questões que envolvem o sucesso/insucesso dos alunos nas séries iniciais, consideramos que é uma proposição que destaca a importância da atenção aos professores ingressantes nas redes de ensino. Refletimos sobre a capacidade do grupo de professores na busca pelas rotas de fuga e criação de espaços alternativos para fomentar uma postura dialética, num esforço real de colaboração. Nossa contribuição, com este estudo, é a de lançar luzes sobre possibilidades de um processo de formação que realmente considere os sujeitos envolvidos e que tenha uma perspectiva ancorada no educacional e no social.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, p.301-309, dez 1999.

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*. n.15, p. 43-59, jan-jul 2007.

_____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. *In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre, XIV ENDIPE, p.487-499, 2008.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, vol.01, n. 01, p.41-56, 2009.

AVALOS, Beatrice. La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 13, nº 1, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 9.394/1996. Diretrizes e bases para a Educação Nacional*. Brasília: 1996. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, nº. 1.248, p.27.833-27.841, 23 dez 1996

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação. INEP, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: O tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor*. Porto Editora, LDA. Portugal, 1999.

_____. Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, p. 121-139. fev 1990.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez 2008.

DARLING-HAMMOND, L., BERRY, B., HASELKORN, D., FIDELER, E. "Teacher recruitment selection and induction: policy influences on the supply and quality teachers" *In: DARLING-HAMMOND y BRANDSFORD, J. (Eds). Teaching and learning profession*. San Francisco, Ed. Jossey-Bass, 1999, PP. 183-232.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov-dez 1984.

FONTOURA, Helena Amaral da. Iniciação a Docência: espaço fecundo de formação de professores. *In: FONTOURA, H. A. (Org.). Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, p.47-56, 2007.



_____. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol.17, n.29, p.137-146, 2008.

_____. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) *Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011a.

_____. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, HA (Org.) *Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Coleção "Educação e Vida Nacional". Niterói, Intertexto, 2011b.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Función Docente: nuevas demandas para viejos propósitos. In: MARCELO Garcia, Carlos (org). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 2001.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado com buenos principios. In: *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 13, nº 1, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 3(3),11-49, 2010.

_____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Série Documentos*, Santiago, PREAL, n.52, marzo, 2011. Disponível em: http://m.preal.org_detalle.asp_det=2097. Acesso em: 23 de out.2014.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

LAUREANO, Luciana. Residência Pedagógica: em pauta a formação e desenvolvimento profissional docente. In: Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)*, Braga: CIEC, UMinho, 2014.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M. (coord.); OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A.; SCHAFFEL, S. L. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

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

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização de entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1982.

NITERÓI. Portaria FME nº 087/2011. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói*. Niterói, 2011.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.



_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.

_____. Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos e pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.1, jan/jun1999.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. <<http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuropresente>>. Acessível em 8 de setembro de 2013.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.); GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

VAILLANT, Denise. Políticas de Inserción a La docencia en América Latina: La Deuda Pendiente. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, nº 1, 2009.

VONK, J. H. C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: McBRIDGE, R. (Ed.) London: Falmer Press. v. *Teacher Education Policy*, p. 112-134, 1996.

RECEBIDO em 18/02/2015

APROVADO em 12/04/2015