



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v10i18.186>

ARTIGOS

## Percursos de um grupo de pesquisa na área de formação docente: o GEPED diante do desafio de formar professores e pesquisadores

Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)  
Cecilia Silvana Batalha (UFRJ)  
Fernanda Lahtermaher Oliveira (UFRJ)  
Talita da Silva Campelo (UFRJ)

**RESUMO:** O artigo apresenta o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), desde sua criação (2009) até o presente momento (2018). O GEPED realiza pesquisas que têm como foco pedagogia, didática, formação e trabalho docente. Compreende-se que a conformação do grupo (professores da educação básica e do ensino superior, mestrandos e doutorandos) tem revelado um duplo papel formativo, pois possibilita a formação de professores e de pesquisadores, a partir da premissa do trabalho colaborativo e entre pares. Pretende-se compartilhar o percurso do grupo através da abordagem de quatro eixos: i – práticas de formação e de pesquisa; ii – marcações teóricas na interseção entre didática e formação de professores; iii – pesquisas desenvolvidas; iv – próximos passos: pesquisa-formação como estratégia de indução profissional docente.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação de professores; Didática; Práticas de formação e de pesquisa.

## Pathways of a research group in the teacher training area: geped before the challenge of forming teachers and researchers

**ABSTRACT:** The paper presents the work developed by the Group of Studies and Research in Teaching and Teacher Training (GEPED), from its creation (2009) to the present time (2018). The GEPED conducts research that focuses on pedagogy, didactics, training and teaching work. It is understood that the conformation of the group (teachers of basic education and higher education, masters and doctoral students) has revealed a dual formative role, since it allows the formation of teachers and researchers, based on the premise of collaborative work and peer. It is intended to share the course of the group through the approach of four axes: i - training and research practices; ii - theoretical markings at the intersection between didactics and teacher training; iii - developed research; iv - next steps: research-training as a strategy of professional teacher induction.

**KEYWORDS:** Teacher training; Didactics; Training and research practices.

O trabalho de fazer pesquisa em grupo tem representado uma estratégia vigorosa de formação de pesquisadores e, no nosso caso, também de professores. Os estudos e pesquisas que nos mobilizam se inscrevem nos campos da formação docente e da Didática. Nesse sentido, projetar o desenho de uma investigação e encaminha-la em parceria com estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como com professores da educação básica e do ensino superior, tem se constituído em um espaço/tempo bastante propício tanto para estar em pesquisa quanto para fazer pesquisa (BEILERROT, 2001) e, por isso, aprender como se movimenta uma investigação; assim como estar em e com a docência e dela compartilhar e, desse modo, compreender teórico-metodologicamente as nuances da especificidade profissional do ser e estar professor.

Essa dupla contribuição de um grupo de pesquisa em torno da formação docente tem se revelado de modo fulcral em nosso cotidiano de trabalho na universidade e nas escolas. No contexto do grupo e com base nos dados construídos e nas constatações reunidas com os estudos investigativos, vamos alimentando nosso reservatório de saberes docente, conforme nos sugere Gauthier (1998), e (re)criando alternativas outras para diferentes processos formativos, dentre os quais, o ensino de didática nos cursos de licenciatura.

Essa experiência vem se desenvolvendo no seio do GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, que faz parte de um Laboratório com mesmo nome – LEPED1 – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Tanto o Laboratório quanto o Grupo foram fundados em 2009, mediante financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), a partir do Edital n. 4/2009. O GEPED é um grupo que se dedica a estudos e pesquisas que têm como foco pedagogia, didática, formação e trabalho docente, orientando-se em torno de duas linhas de pesquisa: i- Didática e Formação de Professores; ii- Currículo, Docência e Linguagem. A primeira é a linha instituinte do grupo e a segunda é a linha ao qual se vincula no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFRJ.

Nossos estudos em torno dos campos da didática e da formação de professores ancoram-se na compreensão de que enquanto professores, alunos, pesquisadores e pedagogos somos sujeitos singulares e únicos, tornando-nos presença em diversas possibilidades de relação; sendo a escola um dos espaço/tempo possíveis de ser e estar com o conhecimento, o outro e a vida, e que, nesse sentido, pode nos favorecer ao agir, ao partilhar com outros que não são como nós, mas que são capazes de suas próprias ações (BIESTA, 2013).

Nessa perspectiva e no decorrer de apenas quase uma década de existência e de pequena parte dela filiada também à Pós-Graduação (desde 2013), o GEPED tem contribuído para a formação de professores, mes-trandos e doutorandos e, nesse percurso, se fortalecendo na perspectiva de que o trabalho individual pres-cinde do coletivo. Isso se expressa na construção de projetos pessoais de pesquisa ancorados no desenho teórico-metodológico do grupo; no aprofundamento de temas que decorrem das investigações em curso; no exercício de expor-se oralmente e por escrito para tirar proveito das discussões e suas intervenções; bem como através da produção coletiva.

1 O LEPED é constituído de quatro grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), coordenado pela Profª Drª Giseli Barreto da Cruz; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD), coordenado pela Profª Drª Maria das Graças Nascimento; Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores de Matemática (GPEMAT), coordenado pela Profª Drª Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Cultura e Arte (GECULT), coordenado pela Profª Drª Monique Andries Nogueira.

Assim, temos consolidado entre nós um *modus operandi* de trabalho, cujo movimento pretendemos apresentar neste texto, que segue organizado em torno de quatro eixos: i- práticas de formação e de pesquisa; ii- marcações teóricas na interseção entre didática e formação de professores; iii- pesquisas desenvolvidas; iv- próximos passos: pesquisa-formação como estratégia de indução profissional docente

## 1- PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DE PESQUISA

O GEPED parte do entendimento de que as pesquisas de pós-graduandos são, antes de tudo, escritas coletivas que, respeitando as características e estilos de cada autor, são construídas no seio do grupo – com e a partir da colaboração de todos os sujeitos que dele fazem parte: professores universitários, doutorandos, mestrandos, graduandos, professores e gestores da escola básica. Por isso encontros do grupo são destinados periodicamente ao relato do andamento das pesquisas de mestrandos e doutorandos, além do incentivo para que se compartilhem as produções com colegas que chamamos entre nós de “leitores críticos”.

Desse modo, temos consolidado entre nós uma prática de formação e de pesquisa, cujo traçado do caminho se faz na leitura dos (des)caminhos. Partimos do entendimento que os caminhos, mesmo quando traçados antes do percurso, são (re)construídos ao longo do trajeto, o que permite ao(s) pesquisador(es) um inusitado espaço de liberdade, tal como nos inspira Bujes (2002).

Escolhemos ferramentas, refazemos passos, buscamos saídas de acordo com as demandas do campo, em conformidade com o que seguimos aprendendo e construindo ao longo do processo. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da teoria ao nos permitir construir novas significações, pôr em questão crenças cultivadas e muitas vezes virar pelo avesso nossas convicções. Nossas bases teórico-metodológicas no contato com o campo, na compreensão da escola como espaço/tempo político-pedagógico de formação da humanidade de todos e de cada um de nós, na relação com os sujeitos e com o objeto, nos dão suporte não somente para desconstruir verdades que nos constituem, mas especialmente “para educar o olhar e a sensibilidade” (BUJES, 2002, p. 31). Ajudam-nos a olhar, procurar e reconhecer algo quando encontramos, nos permitindo “criar ideias mais complexas que nos ajudarão a encontrar outros problemas que merecem ser estudados” (BECKER, 2007, p.146).

Quanto a estas bases, são importantes três pontos: ontológico, sobre como compreendemos o ser humano e a “natureza da realidade”; epistemológico, que define nossa relação com o objeto do conhecimento; e metodológico, como construímos conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

Ontologicamente, partimos do entendimento que a realidade é construída de forma plural nas individualidades e coletividades dos sujeitos, cujos sentimentos, percepções e interpretações são importantes para entender a própria realidade. O humano é subjetivo, o que o torna único e singular, mas é, também, social e histórico, não podendo ser isolado dos contextos políticos, culturais e econômicos que o identificam e o compõem.

Epistemologicamente, acreditamos que é na relação entre sujeitos que fazem e participam da pesquisa que se constrói conhecimento, não havendo separação entre quem pesquisa e o objeto pesquisado, visto que existe influência recíproca entre eles. Compreender as estruturas que movem os sujeitos e como eles se movem a despeito delas, dá significado à realidade estudada. Conhecemos e aprendemos no contato com os que atuam e com o espaço em que atuam, partindo do princípio que os sujeitos ressignificam o mundo a partir das experiências que desenvolvem nele – com e pelo outro.

Nessa direção, metodologicamente, nossas pesquisas orientam-se pela perspectiva dos sujeitos, que, segundo descrevem Gatti e André (2010, p.10), volta-se para a compreensão de aspectos formadores do humano

no contexto de suas relações e construções culturais, envolvendo as dimensões grupais, comunitárias e/ou pessoais e considerando “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”.

Delimitar o foco da investigação na compreensão de sentidos, significados, visões, percepções atribuídos pelos sujeitos às suas ações, experiências e possibilidades – escolha recorrente em nossos estudos – requer situá-los em um contexto, bem como interliga-lo com o objeto investigativo. Nesse sentido, acentua-se um forte reconhecimento do modo como a realidade é compreendida pelos participantes da pesquisa, sendo esta a compreensão que realmente importa. Acreditamos que, desse modo, o conhecimento se aproxima ainda mais do real, traduzindo o jeito humano de, em um dado tempo histórico e em um dado contexto social, representar formas de ser, estar, pensar e agir.

De igual modo, o processo de interpretação dos dados considera os participantes da investigação como sujeitos e não como meros informantes, revestindo a pesquisa de um caráter participativo. Assim, a interpretação ocupa posição relevante no decorrer da investigação, sendo trabalhada tanto do ponto de vista dos sujeitos, a respeito do processo e das concepções por eles narrados, quanto do ponto de vista dos pesquisadores, no que concerne às visões e concepções levantadas e da interpretação que os envolvidos fazem delas (GEERTZ, 1989).

Aproximamo-nos das pesquisas de abordagem sociológica pelo nosso interesse no entendimento do humano a partir das relações que constrói. Não o vemos como um fragmento isolado, mas como ator histórico e social marcado pelos sentidos de seu próprio tempo, que resiste a ele e lhe imprime novas características nas vivências, nas experiências e sobretudo, nas interações. Isso envolve negociação, disputa, luta e resistência.

Buscamos fazer pesquisa na intenção de produção de conhecimentos novos; de descrição criteriosa de encaminhamentos (de investigação, “caminho para encontrar”); de crítica e reflexão sobre fontes, métodos e modos de trabalho; de sistematização na construção dos dados; de interpretações dos dados a partir da teoria, construindo e atendendo a uma problemática; e de uma comunicação de resultados (BEILLEROT, 2001).

Ainda que tenhamos alguns pontos bem demarcados, procuramos evitar qualquer norma de procedimento rígida. Assim como Mills (1965), acreditamos que a pesquisa é algo semelhante a um ofício de artesanato no qual a teoria e o método são parte da prática de um artesanato. Mills (1965) nos estimula à busca pelo senso prático do método e da teoria, assumindo a nossa experiência como constituidora da artesanato intelectual. Para esse autor, um bom artesão é seu próprio metodologista, evitando qualquer forma de procedimento rígido e buscando, acima de tudo, desenvolver e usar a sua imaginação e manter-se bastante consciente acerca do processo empreendido. Desse modo, estamos tentando nós mesmos sermos artesãos intelectuais, nossos próprios metodologistas.

## 2- MARCAÇÕES TEÓRICA NA INTERSEÇÃO ENTRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um conjunto de perspectivas teóricas têm orientado nossa compreensão sobre os objetos dos campos da formação de professores e da didática, firmando-se como lentes precisas de informação sobre o método investigativo, tal como sumariadas a seguir.

A produção da pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (2017; 2009; 2007a; 2007b; 2005) tem nos sustentado em relação ao marco teórico do ensino enquanto especificidade profissional docente e da

necessidade de um saber especializado. Para Roldão (2007), o que distingue o professor de outros profissionais é a função de ensinar de forma intencional. Nesse sentido, defende que esta função não pode ser compreendida apenas pela via da transmissão, mas também no que se refere ao saber fazer, saber como fazer e saber porque se faz. Desse modo, enfatiza a necessidade de um ensino inscrito na dupla-transitividade e na mediação – fazer aprender alguma coisa a alguém – o que requer saberes específicos que vão além da compreensão de um conteúdo para o exercício da docência.

Tal exigência nos direciona para o paradigma do conhecimento profissional docente, em diálogo com o pesquisador norte americano Lee Shulman (1986), bem como com os canadenses Maurice Tardif (2002; 2000) e Clermont Gauthier (1998). Shulman, em especial, com o seu marco conceitual para uma nova reforma do ensino, centrado no investimento de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão por parte do professor no decorrer do processo ensino-aprendizagem, em publicação clássica de 1986, recentemente traduzida entre nós pelo Cenpec (2014), tem nos oferecido importantes frentes de análise do que faz o professor enquanto ensina para que o seu aluno aprenda, interesse genuíno da didática e foco direto da formação profissional.

Na tentativa de conferir status profissional à ação docente, Shulman (1987) propõe que na formação inicial dos professores seja explicitada uma *Base de Conhecimentos* que ele elabora e organiza em sete tipos específicos de conhecimento, quais sejam: i- do conteúdo da matéria a ser ensinada; ii- de pedagogia geral (conhecimentos produzidos por estudiosos da Educação, especialmente considerando os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito); iii- do currículo, com um especial domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente; iv- da especificidade pedagógica do conteúdo; v- dos alunos e de suas características; vi- dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; vii- dos objetivos, metas e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

De acordo com o autor, esses conhecimentos seriam adquiridos a partir de diferentes fontes: da formação acadêmica, dos materiais em torno do processo educacional institucionalizado, das pesquisas sobre escolarização e da sabedoria que deriva da própria prática. Para o autor “a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia” (SHULMAN, 2014, p.217). Desse modo, defende que o ato de ensinar envolve ação e raciocínio pedagógico que pressupõem um ciclo de atividades, tais como: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto de partida e de chegada do processo é um ato de compreensão. A concepção de raciocínio pedagógico “enfatiza a base intelectual para o desempenho docente e não apenas olha isoladamente para o comportamento do professor” (SHULMAN, 2014, p. 213).

Para adensar essa linha de teorização que se inicia no reconhecimento do ensino enquanto objeto da didática e especificidade da profissão docente, que passa pela necessidade de uma base de conhecimento profissional, voltamo-nos para a produção da norte-americana Marilyn Cochran-Smith (2012; 2009; 2002; 1999) e seus parceiros de escrita, mais recorrentemente, Susan Lytle, no sentido de discutir perspectivas para a formação de professores, mais propícias, no nosso entender, ao cultivo da cultura profissional, da postura investigativa e das comunidades de aprendizagem da docência.

Cochran-Smith e Lytle (1999) realizam uma distinção entre três concepções de aprendizagem da docência: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática. Ainda que essas concepções sejam aparentemente conflitantes, as autoras nos alertam que elas coexistem, às vezes de maneira

sutil, no mundo da política, da pesquisa e da prática educacional e são invocadas por pessoas de posições diferenciadas para explicar e justificar ideias completamente diferentes sobre como alcançar a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Cochran-Smith e Lytle (1999) apontam que em uma formação docente centrada na aprendizagem para prática, o conhecimento legitimado é o produzido primariamente por pesquisadores nas universidades e por estudiosos nas várias disciplinas. Isto inclui conhecimentos da matéria a ser ensinada, teorias de educação, modelos de análise, assim como estratégias avançadas e práticas eficientes de ensino de diversas disciplinas.

É possível concluir que nesta concepção, o professor em formação não problematiza tanto quanto poderia, ou deveria, sobre sua prática, mas sim analisa mais a prática de outro, legitimada cientificamente. Diante do exposto, o lócus da produção do conhecimento está na universidade. A escola não é reconhecida como espaço de produção de saberes. Essa concepção reforça a ideia de localização da produção de conhecimento de um lado e sua aplicação em outro. Isto pode resultar em uma dissociação entre formação e prática.

Aliados aos conhecimentos produzidos na academia são incorporados na formação docente conhecimentos práticos, decorrentes do que professores competentes sabem, demonstram em suas práticas ou nas reflexões que fazem a partir delas. Nessa dimensão, se pressupõe que professores aprendem melhor quando têm oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido por seus pares que já atuam em campo. Deste modo, problematizar, fazer inferências, julgamentos sobre o que acontece em sala de aula é tão essencial na formação docente quanto os conhecimentos acadêmicos. Para as autoras, esse tipo de conhecimento emerge na prática em si, a partir da sua reflexão contínua. Nesta segunda abordagem está pressuposto que os conhecimentos são construídos de maneira tácita, durante o exercício da prática.

Na terceira abordagem, embora se reconheça a importância e relevância dos conhecimentos e aprendizagens para e na prática, destacam-se seus limites e, sobretudo, a existência e relevância de outro tipo de abordagem na qual se tem como princípio que os professores aprendem quando geram conhecimento da prática: investigando, teorizando e contextualizando seu trabalho a questões sociais, culturais e políticas. Nesse contexto, assume-se que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho em comunidades investigativas, teorizando e construindo seu trabalho a partir da troca de saberes com seus pares, quer sejam eles professores em formação inicial, atuantes em campo ou acadêmicos.

Nesse linha de compreensão, nos orientamos a favor de percursos de formação de professores que apostem no conhecimento da prática, em que a aprendizagem da docência considere os saberes e fazeres do professor no cenário de sua ação como definidores de sua formação e prática, mediante uma postura investigativa, em contraposição à visão aplicacionista em que, primeiramente, domina-se muita teoria para posteriormente aplicá-la. A postura investigativa, nesse caso, sustenta-se na perspectiva de que a investigação da prática de ensino pode ser realizada também pelo próprio professor (e não apenas por pesquisadores externos), enquanto modo de vida profissional, conferindo-lhe, além de autonomia, melhores condições de compreensão do conhecimento e da cultura profissional docente.

Nessa direção, o trabalho entre pares insurge como estratégia para romper com o isolamento profissional, estimular a partilha de práticas de ensino e de demandas de aprendizagem por parte do professor em relação às dos seus alunos, aproximando professores novatos e experientes. Esse exercício estimula a "desprivatização" da prática, compreendida enquanto esforço a favor do desenvolvimento de conhecimento

profissional docente acompanhado de investigação e problematização dos saberes e fazeres em um sistema de colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho de professor público e aberto a críticas.

Essa compreensão e aposta de formação, com base em Cochran-Smith (2012) nos direciona aos estudos do norte-americano Kenneth Zeichner (2010) e suas análises em torno da democratização da formação de professores, com outros entrelaçamentos, envolvendo a escola, a comunidade e não só a Universidade. Faz tempo que Zeichner (2010) nos incentiva à aproximação com a escola na formação docente, estimulando-nos a criação de outras conexões possíveis. Mais recentemente, Zeichner, Payne e Brayco (2015), nos orienta em relação às ferramentas que propõem para a democratização da formação de professores, reconhecidas, especialmente, no conhecimento horizontal, que se manifesta no esforço coletivo a favor da criação de novas soluções para problemas comuns, mediante o trabalho emaranhado entre sujeitos de diferentes sistemas (universidade, escola e comunidade), cujos interesses, valores, conhecimentos e práticas são mediados e entrelaçados a favor da formação de professores. Além do conhecimento horizontal, os autores destacam o papel das zonas de fronteira enquanto espaço de interseção dos sistemas envolvidos (universidade, escola e comunidade), sempre em colaboração, com vistas ao favorecimento da aprendizagem da docência, demarcando espaços híbridos ou inter-espacos entre universidade, escolas e comunidades. Nesse sentido, apostam nos terceiros espaços, expressos através do conhecimento horizontal e das zonas de fronteira na formação docente, em que, para além de a universidade levar o curso de formação docente para a escola e os professores da escola frequentarem o espaço universitário, se traduz na concepção e prática de formação docente com a participação de professores formadores da universidade e da escola em contexto de desconstrução da hierarquização das suas relações.

A caminhada teórica com Roldão, Shulman, Cochran-Smith e Zeichner tem se dado na trilha do contexto político-educacional brasileiro, em companhia das pesquisadoras Bernardete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli André e Menga Lüdke, com estudos e análises consubstanciadas sobre formação de professores, além de nos beneficiarmos quanto à nossa própria formação de pesquisadoras. Sem dúvida, a vasta produção que reúnem em torno da pesquisa em Educação aliada aos estudos relacionados à formação e ao trabalho docente, oferece um prestígio incomensurável ao campo da formação de professores e aos seus jovens e experientes pesquisadores.

As contribuições dessas autoras podem ser reconhecidas em quatro eixos temáticos: i- cursos de licenciatura (GATTI, 2017; 2016; 2013; 2010); ii- avaliação, currículo, trabalho docente e políticas de formação (BARRETTO, 2015, 2012, 2010); iii- professor formador, políticas de valorização e apoio docente e a própria constituição do campo da formação docente (ANDRÉ, 2015, 2012, 2010); iv- socialização profissional, a pesquisa do professor, estágios na formação inicial e trabalho docente (LÜDKE, 2013; 2009a; 2009b; 2004; 2001; 1996).

As produções desse seleto grupo de mulheres pesquisadoras brasileiras conferem às análises e reflexões que elaboramos, no âmbito de nossos próprios estudos ou em situação de pesquisas conjuntas, um conhecimento da formação de professores vigorosamente ancorado em nossa realidade e tradição de pesquisa e formação.

### 3- PESQUISAS DESENVOLVIDAS

Situar-se no campo da formação de professores a partir da sua compreensão enquanto um *continuum* profissional, reconhecendo suas perspectivas inicial e continuada, em um espectro que envolve iniciação, inserção e indução, sendo todos estes constitutivos do desenvolvimento profissional, tem nos ajudado a

definir nossas interlocuções e firmar posições teóricas, nas quais se informam nossos estudos investigativos, que seguem apresentados em três eixos: 1- iniciação à docência no âmbito dos cursos de licenciatura 2- inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior; 3- concepções e práticas docentes na educação básica e no ensino superior.

### 3.1- INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

No que se refere ao eixo 1 – iniciação à docência no âmbito dos cursos de licenciatura – partimos da compreensão de que a formação inicial é espaço de produção de saberes sobre e para a docência no que diz respeito às suas múltiplas possibilidades na escola e para além dela, assumindo, entretanto, o ato de ensinar como expressão objetiva de sua realização. Nesse sentido, em nosso contexto, os cursos de licenciatura, os estágios supervisionados e as práticas de ensino que por dentro deles acontecem, bem como programas como PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica, representam investimentos direcionados especificamente à iniciação docente.

Nesse âmbito, temos nos dedicado ao estudo sobre o ensino de didática nos cursos de licenciatura, com forte apelo ao papel do professor formador, bem como sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

De 2009 até 2018, conduzimos um programa integrado de estudos que envolveu três pesquisas. A primeira delas fixou-se na investigação sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012); a segunda tratou da didática e do aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores (2012-2015); e a terceira voltou-se para concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018). O que se compreende sobre didática e o que se faz com ela representa o norte das três pesquisas, a partir da visão de professores de cursos de licenciatura (primeiro estudo); de estudantes concluintes de cursos de licenciatura (segundo estudo); e de professores da educação básica (terceiro estudo), tal como se pode notar no quadro nº 01, a seguir:

**QUADRO Nº 01: PROGRAMA INTEGRADO DE PESQUISAS SOBRE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES GEPED (2009-2018)**

Pesquisa	Coord.	Período	Apoio financeiro	Publicações
Concepções e práticas didáticas de professores formadores	Giseli Barreto da Cruz	2009-2012	FAPERJ CNPq	CRUZ; BORGES, 2015; CRUZ et al, 2014; CRUZ; ANDRÉ, 2014; CRUZ; ANDRÉ, 2012.
A didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores		2012-2015	FAPERJ	CRUZ; CASTRO, 2018 – prelo; CRUZ; BATALHA, 2018 - prelo; CRUZ; BATALHA; CASTRO; MARCEL, 2018; CRUZ, 2017; CRUZ; RODRIGUES, 2017; CRUZ et al, 2017; CRUZ; CAMPELO, 2016.
Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura da UFRJ		2015-2018	S/F	Em andamento

Fonte: própria

Uma síntese dos achados dos dois primeiros estudos aponta que na perspectiva dos formadores (1ª pesquisa) prevalece a tendência de um ensino de didática que leva em conta o tratamento de temas necessários à formação de professores, sem, no entanto, se manifestar a preocupação com a afirmação da didática crítica ou fundamental, caracterizada pela multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender. Há diversificação, o que é, no nosso entender, muito benéfico para a área, mas também há dispersão e, sobretudo, perda do foco, visto que o processo de ensinar e aprender tende a ser secundarizado nas concepções e práticas dos professores formadores. Os formadores acreditam que realizam uma prática baseada no diálogo, com estratégias de ensino variadas de acordo com o conteúdo trabalhado. Todavia, ainda não se manifesta entre eles a preocupação com a especificidade do saber pedagógico, visto que não é predominante a problematização desses saberes a partir da forma como a própria aula acontece.

No que se refere à perspectiva dos estudantes das licenciaturas (2ª pesquisa), os resultados indicam maior ênfase política do que metodológica no ensino de didática, expressa nos temas trabalhados, na aula realizada e na relação com o professor formador. Os licenciandos reconhecem a importância da didática para a sua formação de professor, mas contestam a escassez de referenciais práticos.

Levando em conta esses resultados, questionamos se, de fato, a contribuição do ensino de didática na formação inicial de professores não se manifestaria de modo mais proeminente no início da docência. As experiências formativas durante o curso de licenciatura integram em que medida o reservatório de saberes do professor? Durante o processo de inserção profissional docente que contribuições da formação, em especial em Didática, podem ser destacadas pelos professores? Nessa direção, buscamos investigar (3ª pesquisa) que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam professores egressos da UFRJ em situação de inserção profissional no contexto de escola pública da educação básica. Esta pesquisa encontra-se em fase de finalização da análise de dados.

Concomitante às pesquisas do GEPED, alguns de seus membros, para fins de Mestrado ou Doutorado, desenvolvem (ou desenvolveram) estudos que se situam nesse eixo investigativo, tal como aparecem no quadro nº 02.

**QUADRO Nº 02: PESQUISAS DE PÓS-GRADUANDOS LIGADAS AO EIXO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Pesquisa	Autor/a	Período	Financiamento	Publicações
Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria Universidade-Escola Básica	Talita da Silva Campelo	2014-2016	S/F	CAMPELO e CRUZ (2017) CAMPELO, CRUZ (2016)
A formação de professores na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações, sentidos e vivências sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID	Talita da Silva Campelo	2016-2020	S/F	
Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão	Jules Marcel	2014-2016	CAPES e FAPERJ	MARCEL e CRUZ (2018)
Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de licenciatura	Sabryna Raychtock	2015-2017	CAPES	
A formação de professores de Educação Física na UFRJ: um olhar sobre o professor formador	Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro	2017-2021	CAPES	

Formação do professor de Dança: percursos em perspectiva	Cecília Silvano Batalha	2017-2021	S/F	
O ensino de Filosofia na Pedagogia: concepções de formação	André Luiz Simões Pedreira	2018-2020	CAPES	
A participação da extensão na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia	Roberta Pereira de Paula Rodrigues	2018-2020	S/F	

Fonte: própria

Campelo (2016) investigou, em seu Mestrado, os diferenciais da parceria Universidade-Escola para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do PIBID, através de um estudo de caso sobre o PIBID Pedagogia da UFRJ. Seu estudo sugere que, especialmente pelo papel desenvolvido pelo professor supervisor da escola parceira, o PIBID potencializa a aprendizagem da docência dos licenciandos bolsistas. Essa aprendizagem se expressa na familiaridade com as especificidades do ofício docente, no favorecimento da compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática e no desenvolvimento de uma postura investigativa.

No doutorado, Campelo (2018) prossegue investindo sobre o PIBID, ajustando o foco na perspectiva das políticas. A sua pesquisa, em andamento, se fixa na análise de três contextos: i- o contexto da influência em que as definições das finalidades de educação de um país, estado ou cidade são elaboradas; ii- o contexto da produção de texto aquele que representa a política através de textos legais, políticos, relatórios e avaliações; e iii- o contexto da prática no qual as pessoas convertem a política em ação e atuação. Por esse caminho, Campelo (2018) busca compreender as negociações de sentidos sobre o PIBID construídas nos deslocamentos entre a idealização e a prática, através das mediações experienciadas pelos sujeitos, no sentido de responder como interpretam e significam o PIBID aqueles que atuam nele nos contextos de influência, produção de texto e prática?

Marcel (2016), se dedicou a didática de professores formadores de um curso de Pedagogia considerados pelos alunos como referenciais. Discute o êthos docente de professores formadores referenciais de prática, buscando analisar as influências na sua constituição profissional e os saberes explícitos e/ou tácitos presentes e mobilizados em sua docência. Para tanto, realizou entrevistas e observação de aulas de três professores indicados como referenciais pelos seus alunos, no contexto de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os dados revelam convergências entre as práticas dos investigados e gravitam em torno de uma didática de prerrogativas intelectivas, morais, afetivas e comportamentais.

Raychtock (2017) trabalhou com as narrativas de oito egressos de um curso de Pedagogia sobre sua visão acerca das marcas da cultura profissional na formação docente. Buscou analisar os elementos e/ou contextos do curso que favorecem a aproximação entre os estudantes e a profissão, constatando: a força/fraqueza das disciplinas; a influência de professores formadores e suas práticas; o lugar das práticas de ensino.

Castro (2018), pesquisa como os conhecimentos profissionais docentes estão presentes na formação inicial de professores de Educação Física. É seu objetivo investigar a formação inicial do professor no contexto do curso de licenciatura, à luz da base de conhecimento profissional docente, com enfoque nas concepções e práticas do professor formador.

Batalha (2018), interessada em saber que percursos se inscrevem na formação de professores de Dança, tendo em vista a tradição da área de formar o dançarino e o professor para diferentes contextos, mas não para o da escola de educação básica, dedica-se a investigar a sua formação em Licenciatura. Para tanto, busca compreender como diferentes Instituições de Ensino Superior, notadamente universitárias e públicas que há mais tempo se dedicam à área, no que concerne à produção de seu conhecimento e à formação de seus profissionais, têm atuado diante dos desafios e das perspectivas que ora se apresentam a favor da inserção desse componente do currículo escolar.

Assim como Castro (2018), em relação à Educação Física, e Batalha (2018), em relação à Dança, Pedreira (2018), também se dirige à formação inicial com olhos fitos na figura do professor formador, contudo, entrelaçando Pedagogia e Filosofia. Sua pesquisa investiga como professores formadores em Filosofia trabalham pedagogicamente o conhecimento filosófico que teoricamente é constitutivo do conhecimento pedagógico.

Rodrigues (2018), tem como proposta investigar a participação da Extensão Universitária na formação do professor que faz Pedagogia. Que sentidos de docência emanam das atividades de extensão inscrevendo outros processos formativos para o professor?

Esses estudos concluídos e em andamento se inscrevem no esforço do GEPED em compreender os diferenciais para a formação de professores decorrentes do entrelaçamento entre formação acadêmica e profissional nas perspectivas da parceria Universidade-Escola e da inscrição da formação na cultura profissional, bem como no reconhecimento do papel imprescindível do professor formador e das fontes que mobiliza para construir e acionar os seus saberes de ordem pedagógica.

### **3.2- INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**

No que se refere ao eixo 2 – inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior – partimos do entendimento acerca da inserção profissional como o período de tempo que abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional.

Nesse sentido, temos procurado desenvolver pesquisas que busquem compreender como professores têm enfrentado as dificuldades que afetam a docência na fase inicial da carreira, tanto na educação básica quanto no ensino superior, tal como expressa o quadro nº 03.

**QUADRO Nº 03: PESQUISAS DE PÓS-GRADUANDOS LIGADAS AO EIXO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

Pesquisa	Autor/a	Período	Financiamento	Publicações
A inserção profissional docente no ensino superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012-2015)	Tatiana Pinheiro de Oliveira	2014-2016	S/F	OLIVEIRA e CRUZ (2017)
A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de Matemática	Fernanda Lahtermaher	2016-2018	CAPES	LAHTERMAHER e CRUZ (2018)
As comunidades de aprendizagem como estratégia de indução profissional	Fernanda Lahtermaher	2018-2022	CAPES	
A inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior: o caso de uma professora de Inglês  (MESTRADO)	Bernardo Puga Núñez Lopes	2016-2018	S/F	
Inquietações de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional sobre o seu processo de formação	Ingrid Cristina Barbosa Fernandes	2018-2020	S/F	

Fonte: própria

Oliveira (2016) em sua pesquisa de Mestrado, trabalhou com 15 professores ingressantes no período de 2012 a 2015 na Faculdade de Educação da UFRJ, com o objetivo de investigar o processo de inserção profissional e de constituição da identidade docente, assim como analisar as concepções sobre formação para a docência no ensino superior. Mediante trabalho com narrativas dos professores, analisou aspectos referentes à inserção, à identidade docente, à cultura institucional e aos percursos formativos.

Lahtermaher (2018a), através de sua pesquisa de Mestrado, integrou a pesquisa interinstitucional coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli André (PUC/SP), intitulada "Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência". Nela são analisados três diferentes programas de iniciação à docência, a saber: Residência Pedagógica, PIBID e Bolsa Alfabetização. Nessa direção, a mestranda acompanhou durante um ano a inserção profissional docente de uma professora de Matemática que passou pelo PIBID, e que hoje atua no segundo segmento do ensino fundamental de uma escola pública municipal no Rio de Janeiro. Foram analisados aspectos referentes à inserção profissional docente e aos saberes docentes mobilizados com mais recorrência no início da carreira em interface com os dilemas do professor que ensina Matemática.

Com vistas à sua pesquisa de doutoramento, Lahtermaher (2018b), ainda com foco na inserção profissional, intenciona investigar as contribuições, especificamente para esse período, das comunidades de aprendizagem docente ou de prática ou colaborativa, apostando no potencial dessa estratégia para a indução profissional.

Lopes (2018), tendo como contexto a relação imbricada entre o papel desempenhado por uma professora de inglês com inserção simultânea na educação básica e no ensino superior como formadora de professores, investigou as necessidades formativas que emergem durante o processo de inserção na educação básica e no ensino superior, no sentido de reconhecer os aspectos que diferenciam a inserção em cada um dos contextos e que tipo de saber e de fazer docente se situa na interseção dos dois espaços de atuação. Metodologicamente fez um estudo de caso, recorrendo a entrevistas, análise de documentos referentes ao trabalho da professora nos dois ambientes e observação de aulas com convívio prolongado entre os meses de outubro/2016 a dezembro/2017, com registros em diário de campo.

Fernandes (2018) pretende trabalhar com as narrativas de professores alfabetizadores, egressos do curso de Pedagogia da UFRJ, que se encontram em situação de inserção profissional, acerca das inquietações que enfrentam na docência em seus primeiros anos de exercício profissional diante das responsabilidades decorrentes da alfabetização, leitura e escrita.

Os trabalhos de Oliveira (2016), Lahtermaher (2018a; 2018b), Lopes (2018) e Fernandes (2018) expressam o interesse e esforço do GEPED em relação à fase de inserção profissional docente, seja na educação básica ou seja no ensino superior, no sentido de compreender a mobilização de saberes feita pelos professores e as estratégias construídas ou tacitamente por eles experimentadas para contornar os limites próprios desse ciclo e sua reverberação na identidade docente e na relação com o seu trabalho.

### **3.3- CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR.**

No que se refere ao eixo 3 – concepções e práticas docentes na educação básica e no ensino superior – partimos da compreensão de que a visão que os professores constroem acerca do seu ensino enquanto o narram, enquanto contam o que fazem, por que fazem, como fazem, com quem fazem e quando fazem para ensinar do modo que ensinam, constitui estratégia privilegiada para compreender as visões de ensino que se inscrevem nas práticas didáticas sejam elas na educação básica ou no ensino superior. Para além disso, o exercício de narrar a docência evoca os saberes subjetivos e não formalizados que, em diálogo com os saberes formais acerca da docência, podem favorecer a definição de novas relações com o saber e com a formação e, portanto, com a docência.

Nesse sentido, temos procurado desenvolver pesquisas que busquem compreender como professores compreendem a sua docência, como a explicitam, justificam e, mais que isto, a narram, no sentido de visibilizar as didáticas de diferentes salas de aula, tal como se pode notar no quadro de nº 4:

**QUADRO Nº 04: PESQUISAS DE PÓS-GRADUANDOS LIGADAS AO EIXO DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR**

Pesquisa	Autor/a	Período	Financiamento	Publicações
Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores	Cecília Silvano Batalha	2014-2016	S/F	BATALHA e CRUZ (2017).
Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras	Rosineire Silva de Almeida	2015-2017	S/F	
Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional	Jéssica Valetim Santos	2015-2017	CAPES	
Formação de Pedagogos que trabalham com a supervisão educacional na Rede Municipal de Educação de Volta Redonda/ RJ formados no contexto da EAD	Angela Costa	2017-2019	S/F	
Professores não licenciados na educação básica: sentidos de docência em cursos técnicos integrados ao ensino médio no CEFET-RJ	Felipe da Silva Ferreira	2017-2021	S/F	

Fonte: própria

Batalha (2016), em sua pesquisa de Mestrado, buscou compreender como professores com formação superior em Dança que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de Dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Batalha (2016) entrevistou oito professores de Dança de cinco diferentes Redes públicas de ensino e construiu suas análises no sentido de compreender a inserção da Dança no currículo escolar, a sua especificidade nesse currículo, as concepções metodológicas para o seu ensino e a interdisciplinaridade presente na Dança que se ensina na escola.

Almeida (2017), voltou-se para a docência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que ensinam na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, em contraposição à ideia de ensino como ato de “professar um saber”, conforme distingue Roldão (2007a), sendo desse modo reconhecidos pelos seus pares como referência de prática docente. Onze professoras de escola pública participaram como sujeitos da pesquisa. O estudo considerou três eixos analíticos: i- concepções de ensino e saberes mobilizados pelas professoras para ensinar na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”; ii- estratégias didáticas elaboradas pelas professoras para o desenvolvimento da sua docência; iii- aspectos constitutivos de uma Didática centrada na mediação e na dupla transitividade.

Santos (2017) trabalhou com as concepções de professores formadores sobre a docência nos cursos de licenciatura. Organizou o seu estudo em três frentes analíticas: a figura do professor universitário enquanto formador; a docência no ensino superior; a base de conhecimento profissional necessária para ensinar e formar licenciandos em professores. Tais eixos serviram de subsídios para conhecer que tipos de relação esses professores formadores estabelecem com o papel que desempenham na formação de professores; analisar os significados que eles atribuem à docência no contexto das disciplinas que ministram e do trabalho que desenvolvem; analisar saberes e fazeres que são produzidos e mobilizados por eles no contexto institucional de trabalho.

Costa (2018), desenvolve pesquisa sobre concepções e práticas docentes que se inscrevem no âmbito da gestão escolar. Interpelada pela formação do pedagogo para a docência, que abrange o ensino e a gestão educacional, no contexto da Educação à Distância, investiga as fontes de saberes de seis supervisores educacionais da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda/RJ, que fizeram o curso de Pedagogia na modalidade EAD. Através das narrativas desses professores, pretende analisar as experiências de docência com foco na articulação do trabalho pedagógico.

Ferreira (2018), frente ao contexto do ensino técnico integrado ao ensino médio na educação profissional, que demanda que professores não licenciados deem aula na educação básica, empreende um estudo investigativo sobre os sentidos de docência que se inscrevem nas práticas narradas por esses professores com atuação no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).

Os trabalhos de Batalha (2016), Almeida (2017), Santos (2017), Costa (2018) e Ferreira (2018) se dirigem para diferentes níveis (educação básica e ensino superior), contextos (Escola, Escola Técnica e Universidade), áreas (Dança, Pedagogia, Formação de Professores, Formação Profissional) e até modalidades (EAD e Educação Profissional). O que lhes guia e articula, mais que isto, lhes entrelaça, é a perspectiva dos sujeitos, das suas visões, enquanto professores, acerca do ensino que realizam. Desse modo, contribuem para tornar clara a relação dos professores com os seus saberes, suas fontes, ferramentas e estratégias de mobilização oferecendo importante contribuição para o debate que se inscreve na relação entre Didática e Formação de Professores.

#### **4- PRÓXIMOS PASSOS: PESQUISA-FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

A indução é o horizonte que nos mobiliza e que nos direciona quanto aos próximos passos de pesquisa. Diante dos achados de nossos estudos, temos nos convencidos da importância da inserção profissional docente assistida, acompanhada, orientada, seja através de mentoria ou de outro dispositivo que favoreça a superação do isolamento e das dificuldades de um professor iniciante.

Compreendemos a indução como o acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional através de um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.

Nesse sentido, apostamos na potência da pesquisa narrativa (CLANDININ; CLONELY, 2015) enquanto possibilidade teórico-metodológica de entrelaçamento dos sujeitos (pesquisadores e participantes) em torno da construção de diferentes sentidos (conhecimento) sobre a docência por meio do encontro com o outro (os pares) e da partilha do processo de investigação, em uma postura que rompe com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação.

Desse modo, os próximos passos do GEPED em sua caminhada de formar pesquisadores e formadores serão dados em uma direção que articule ainda mais essas duas perspectivas: a da pesquisa e a da formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. Didática e docência: um estudo sobre concepções e práticas de ensino de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BARRETTO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, p. 427-447. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p. 738-753, set/dez, 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.62, p.679-701, jul-set, 2015.

BATALHA, C. S. Ensino da dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de Dança: percursos em perspectiva. Projeto de pesquisa. Doutorado. 2018.

\_\_\_\_\_.; CRUZ, G. B. Professores de Dança: entre saberes e fazeres. *Devir Educação*. v. 1, n. 2, p. 116- 129, jun/dez, 2017.

BECKER, H. S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEILLEROT, J. *A Pesquisa: esboço de uma análise*. In: ANDRÉ, Marli. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP, Papyrus, 2002, p.71-90.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2002, p.13-34.

CAMPELO, T. da S. A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade - escola básica. 2016a. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. A formação de professores na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações, sentidos e vivências sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Projeto de pesquisa. Doutorado. 2018.

\_\_\_\_\_.; CRUZ, G. B. Parceria Universidade-escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: Formação Docente*, v. 9, p. 95-108, 2016.

\_\_\_\_\_.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. *Crítica Educativa*, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun.2017.

CASTRO, P. H. Z. C. A formação de professores de Educação Física na UFRJ: um olhar sobre o professor formador. Projeto de pesquisa. Doutorado. 2018.

CLANDININ, D. J. CONNELLY. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2ª edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Deltapi Record*, p. 108-122, july-sept, 2012.

\_\_\_\_\_.; Lytle, S. *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

\_\_\_\_\_.; Lytle, S. Teacher Learning Communities. *Encyclopedia of Education*. 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002.

\_\_\_\_\_.; Lytle, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: *Review of research in education*, ed. A. Iran-Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

COSTA, A. Formação de Pedagogos que trabalham com a supervisão educacional na Rede Municipal de Educação de Volta Redonda/RJ formados no contexto da EAD. Projeto de pesquisa. Mestrado. 2018.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, p. 1166-1195, 2017.

\_\_\_\_\_.; ANDRÉ, M. O ensino da Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, p. 77-99, 2012.

\_\_\_\_\_.; ANDRÉ, M. Ensino de Didática: Um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, v. 30, p. 181-203, 2014.

\_\_\_\_\_.; BORGES, L. P. O ensino de didática em cursos de licenciatura na perspectiva do professor formador. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma. *Didática: teoria e prática*. Araraquara/SP; p. 155-169, 2015.

\_\_\_\_\_.; et al. Concepções e práticas de professores formadores. In: CRUZ, Giseli et al (orgs.). *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro/RJ, p. 45-77, 2014.

\_\_\_\_\_.: CAMPELO, T. O professor formador e o ensino de didática no curso de Geografia: perspectivas dos alunos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.16, n.50, p. 851-870, out/dez, 2016.

\_\_\_\_\_.; RODRIGUES, P. A. M. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educação e Pesquisa*, p. 483-498, 2017.

\_\_\_\_\_.: et al. A didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores. In: CRUZ, Giseli et al (orgs.). *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-47.

\_\_\_\_\_.; CASTRO, P. H. A didática e a formação do professor de educação física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. *Pro-Posições*. Aceito em 2017 (prelo).

\_\_\_\_\_.; BATALHA, C.; MARCEL, J.; CASTRO, P. H. Didática na formação inicial de professores: concepções e práticas de professores formadores na visão de estudantes. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetinga, v.3, n.1, p.3-17, jan/mar, 2018.

\_\_\_\_\_.; BATALHA, C. A didática e a docência no contexto da licenciatura em Dança. *Educação UNISINOS*. Aceito em 2018 (prelo).

FERNANDES, I. C. B. Inquietações de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional sobre o seu processo de formação. Projeto de pesquisa. Mestrado. 2018.

FERREIRA, F. da S. Professores não licenciados na educação básica: sentidos de docência em cursos técnicos integrados ao ensino médio no CEFET-RJ. Projeto de pesquisa. Doutorado. 2018.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papius, 2016, p. 35-48.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

\_\_\_\_\_. ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

LAHTERMAHER, F. A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de Matemática. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018a.

\_\_\_\_\_. As comunidades de aprendizagem como estratégia de indução profissional. Projeto de pesquisa. Doutorado. (2018b).

\_\_\_\_\_. CRUZ, G. B. da. A inserção docente de uma professora de matemática egressa do PIBID. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, p. 222-240, 2018.

LOPES, B. P. N. Inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior: o caso de uma professora de inglês. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 1, n.99, p. 5-15, 1996.

\_\_\_\_\_. Aprendendo com uma nova experiência de licenciatura. *Linhas Críticas (UnB)*, Brasília, v. 07, n.12, p. 41-53, 2001.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre as relações entre o professor de educação básica e a pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 02, n.03, p. 23-39, 2004.

\_\_\_\_\_. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: Formação Docente*, v. 1, p. 95-108, 2009a.

\_\_\_\_\_. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. *Eccos. Revista Científica*, v. 11, p. 209-227, 2009b.

\_\_\_\_\_. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, v. 4, p. 111-133, 2013.

MARCEL, J.; CRUZ, G. Êthos docente de professores referenciais. *Educação e Realidade*, v. 1, p. 363-380, 2018.

MARCEL, J. Êthos docente de professores referenciais: a didática de professores em questão. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MILLS, C. W. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

OLIVEIRA, T. P. de; CRUZ, G. B. da. Inserção profissional docente no ensino superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, n. 78. 2017.

OLIVEIRA, T. P. de. A Inserção profissional docente no Ensino Superior no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012- 2015). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PEDREIRA, A. L. S. O ensino de Filosofia na Pedagogia: concepções de formação. Projeto de Pesquisa. Doutorado. 2018.

RAYCHTOCK, S. Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de Pedagogia. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, R. P. de P. A participação da extensão na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia. Projeto de pesquisa. Mestrado. 2018.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. Ano XI, v. 12, n. 13, p.105-126, jan/dez, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, nº 15, p. 18-42, jan.-jun. 2007a.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, p.94-103, jan/abr 2007b.

\_\_\_\_\_. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166, p.1134-1149, out./dez. 2017.

SANTOS, J. V. Concepções de professores formadores sobre a docência no ensino superior: entendendo saberes e fazeres a partir da base de conhecimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 4-14, 1987.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-20, 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente* Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

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

\_\_\_\_\_.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 66(2) 122 –135, 2015.