

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



**VOL. 23, Nº 3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9607

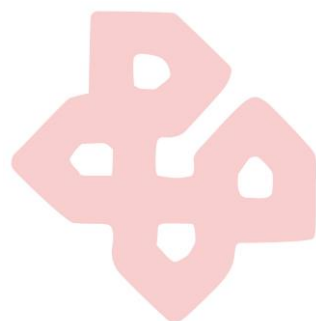
Fecha de recepción: 18/06/2019

Fecha de aceptación: 26/09/2019

## PROFESSORES PRINCIPIANTES E SUA VISÃO ACERCA DA FORMAÇÃO: ASPECTOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS

*Beginning teachers and their vision about their profession: didactic-pedagogical aspects*

*Los docentes principiantes y su visión sobre su profesión: aspectos didáctico-pedagógicos.*



*Giseli Barreto da Cruz*

*Universidade Federal do Rio Janeiro/BR*

*E-mail: [giselicruz@ufrj.br](mailto:giselicruz@ufrj.br)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>*

### Resumo:

O artigo analisa a contribuição da formação didático-pedagógico para a prática profissional docente de professores principiantes na carreira, recém egressos dos cursos de formação docente e em situação de inserção profissional. Problematiza a formação para a prática docente e defende que é necessário garantir ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Apresenta constatações de uma pesquisa qualitativa com professores principiantes em atuação em escolas de educação básica circunscritas ao contexto do sistema educacional brasileiro. A pesquisa foi conduzida metodologicamente pela realização de entrevistas com 16 professores e observação de aulas de quatro deles. As análises indicam que a contribuição das didáticas reside na interseção entre a formação acadêmica e a formação prática, condição para a formação profissional do professor.

**Palavras chave:** *Formação inicial, formação didático-pedagógica, construção do conhecimento profissional, professor da educação básica*

### Resumen:

El artículo analiza la contribución de la formación didáctico-pedagógica a la práctica docente profesional de docentes principiantes, recién graduados de los cursos de formación docente y en una situación de inserción profesional. Problematisa la formación para la práctica docente y defiende que es necesario garantizar al profesor en condiciones de formación y acción proponer formas de mediación de la práctica pedagógica, basadas en concepciones que permitan situar la función social de tales mediaciones. Presenta los resultados de una investigación cualitativa con maestros principiantes que trabajan en escuelas de educación básica limitadas al contexto del sistema educativo brasileño. La investigación se realizó metodológicamente realizando entrevistas con 16 maestros y observando clases de cuatro de ellos. Los análisis indican que la contribución de la didáctica radica en la intersección entre la formación académica y práctica, una condición para la formación profesional del profesor.

**Palabras clave:** *Formación inicial, formación didáctico-pedagógica, desarrollo del conocimiento profesional, docente de educación básica*

### Abstract:

The article analyzes the contribution of didactic-pedagogical training to the professional teaching practice of beginning career teachers, recent graduates of the teacher education courses and in a situation of professional insertion. It problematizes the formation for the teaching practice and defends that it is necessary to guarantee to the teacher in formation and in action conditions to propose forms of mediation of the pedagogical practice, based on conceptions that allow to situate the social function of such mediations. It presents findings of a qualitative research with beginning teachers working in schools of basic education limited to the context of the Brazilian educational system. The research was methodologically conducted by conducting interviews with 16 teachers and observing classes from four of them. The analyzes indicate that the contribution of didactics lies in the intersection between academic and practical formation, a condition for the teacher's professional formation.

**Palavras chave:** *Initial training, didactic-pedagogical training, professional knowledge building, basic education teacher*

## 1. Introdução

Na intenção de compreender que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam jovens professores, recém formados, em situação de inserção profissional no contexto de escola pública da educação básica<sup>1</sup>, no Brasil, desenvolvemos uma pesquisa orientados por dois objetivos: i) analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira; ii) mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de professores de diferentes componentes curriculares das etapas da educação básica, que se encontram na fase inicial da carreira docente.

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil - LDB 9.394/1996, A Educação Básica no Brasil contempla a Educação Infantil (Creche - 0 a 3 anos de idade e Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade), o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e o Ensino Médio (anteriormente designado de 2º grau e correspondente ao ensino secundário).

O interesse pelo estudo da formação de professores com um olhar sobre a didática, em especial no que toca à sua contribuição para a docência de professores em início de carreira, se justifica, pelo menos, em duas perspectivas.

A primeira delas se refere aos resultados de pesquisa sobre formação de professores no Brasil (André, 2010, 2013; Barretto, 2010; Gatti, 2010, 2013; Lüdke & Boing, 2012; Oliveira, 2014; Libâneo, 2015a; 2015b), que têm sinalizado que a formação docente hoje, sob a responsabilidade das universidades, sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo o peso da formação teórica e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica.

Partimos da compreensão de que a formação profissional de professores requer uma aproximação com a realidade das salas de aula e dos sistemas educacionais, no sentido de considerar a cultura da profissão - seus saberes, fazeres, contextos, artefatos, interações - como ponto de partida e de chegada. É o *metier* da profissão que se busca desenvolver em um rigoroso processo que envolve o que se chama de formação inicial, no âmbito dos cursos de Licenciatura, na Educação Superior. Assim sendo, a formação inicial docente propiciada por esses cursos tem a responsabilidade de certificar o egresso para a entrada na carreira, que será acompanhada pelo que se designa de formação continuada, etapa subsequente à inicial, constituída de uma série de diferentes investimentos voltados para o aprimoramento e especialização da formação.

Da formação docente se espera a compreensão dos aportes teóricos e metodológicos acerca do que é e de como se faz para ensinar aquilo que se pretende que os professores ensinem na educação básica e na superior. O ofício docente não é trivial, ainda que muitos pensem que para ensinar basta saber o conteúdo. Trata-se, tal como asseveram Tardif e Lessard (2005), de um trabalho interativo entre seres humanos, cuja natureza e função reside no ato de ensinar. Assim, a especificidade profissional docente, isto é, o que distingue o professor de tantos outros profissionais, é o ensino, segundo contextualiza Roldão (2007), que, no universo de um trabalho interativo, em que o objeto é humano, requer a mobilização de uma gama variada de saberes. Nesse sentido, existe um conhecimento profissional docente, na perspectiva defendida por Shulman (2016; 2014; 2004; 1987) ou de saberes docentes, na análise de Tardif (2002) e Gauthier (1998), que carecem de ser trabalhados na formação inicial e aprofundados durante a formação continuada.

Na busca por propiciar a compreensão das exigências e complexidades de um trabalho interativo como é o ensino e, ainda, desenvolver os conhecimentos imprescindíveis à sua prática, a formação inicial não pode se dar dissociada do campo de atuação profissional. A escola é indubitavelmente um campo estratégico de formação de professores. Todavia, as pesquisas em formação de professores, desde o início de sua história em meados dos anos de 1950, segundo atestam Cochran-Smith e Fries (2005), evidenciam carência de cuidado sistemático na conexão entre preparação de professores e o contexto de realização de seu trabalho. Esse aspecto decorre em grande parte do fato de os cursos de licenciatura conformarem-se

isolados entre si, dissociando a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos. Esse contexto se agrava porque a escola não se faz tão presente quanto poderia e deveria na formação.

Nóvoa (2017, p. 1109), recentemente em bonita defesa acerca da necessidade de firmar a posição como professor, de modo a afirmar a profissão docente, conduz a sua reflexão e argumentação no sentido de responder à interpelação acerca de “como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas [...]”? Além disso, “[...] sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?”.

A distância referida por Nóvoa (2017) é a que se observa entre as teorizações que dirigem a formação docente e a realidade concreta das escolas e seus professores. Distância que dificulta o trânsito entre campos de formação e atuação, conhecimentos teóricos e práticos, formação acadêmica e profissional. Facilitar o trânsito, no sentido de rever o percurso e superar a distância, não pode representar a saída de um ponto para se fixar em outro, mas, dialeticamente, garantir o fluxo de ida e vinda entre a formação e a atuação.

Nessa perspectiva, os aspectos didático-pedagógicos essenciais para o desenvolvimento da docência não parecem suficientemente contemplados na formação. Segundo adverte Libâneo (2015a, 2015b), os cursos de formação de professores, no Brasil, insistem na proposição de percursos curriculares que tendem a fragmentar o foco da didática entre o ensino e a aprendizagem e a dissociar conteúdo de metodologia.

Concordando com Libâneo (2015b, p. 39), que reconhece a didática como um campo epistemológico que “articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e as lógicas das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), temos defendido (Cruz, 2017) que o objeto da didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino. A didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de garantir ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas em concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Trata-se, pois, de enfatizar não apenas o como fazer, porém, o como fazer (mediação) em articulação com o porquê fazer (intencionalidade pedagógica).

Nesse contexto, temos indagado acerca do que conta como didática nos cursos de formação de professores. O que é ensinado? Por quê? Como? Por quem? Que concepções e práticas direcionam o trabalho dos professores formadores, aqueles responsáveis pela formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura? O que o formador pensa sobre didática e como a sua concepção se manifesta na sua proposta de ensino? Como os estudantes, futuros professores, percebem o ensino de didática?

Em que sentido, os conhecimentos sobre a docência construídos através do estudo da didática contribuem para a constituição dos saberes profissionais docente?

A segunda perspectiva que justifica o nosso interesse neste estudo tem relação com a fase da inserção profissional que, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Na visão de Marcelo (1993), os professores iniciantes se encontram no auge da fase de “aprender a ensinar”, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores. Por conta disso, o autor defende tratar-se da etapa mais importante, mas também, de acordo com as suas investigações, daquela, até então, mais desatendida do processo de formação, delimitado como o período de iniciação ao ensino ou de iniciação profissional ou de inserção profissional. Para Huberman (1989) existe um ciclo de vida profissional com cinco fases, sendo a entrada na carreira a primeira delas, com duração aproximada de três anos. Nesse momento, os professores passam por um período de sobrevivência, devido a um “choque de realidade”, conforme identificou Veenman (1984), e a um entusiasmo inicial devido a descoberta da profissão.

Alinhada com essa noção, compreendemos a inserção profissional docente como o período 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 seu processo de socialização profissional

Tendo isso em mente e considerando os objetivos propostos para o estudo, nos concentramos em investigar como professores principiantes, aqui compreendidos como aqueles que se encontram em inserção profissional docente, portanto na condição de iniciantes na carreira profissional, avaliam a sua formação em didática; e que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam em seu primeiro ciclo de vida profissional, bastante acometido pelos desafios de tornar-se professor.

Nessa direção, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam egressos de diferentes cursos de licenciatura que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, no sistema educacional brasileiro, também no período de até três anos (2013-2015), e que não frequentaram anteriormente nenhum outro curso de formação de professores. Conseguimos alcançar um grupo de 16 professores recém egressos de 14 cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), escolhida como campo da pesquisa em face de desdobramentos de estudos investigativos anteriores, tal como se poderá constatar em Cruz & André (2014); Cruz

(2017); Cruz & Campelo (2016), Cruz & Magalhães (2017); Cruz e Batalha (2018); Cruz & Castro (2019). Os cursos de licenciatura representados foram: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia<sup>2</sup>.

Em relação ao sistema educacional brasileiro, cumpre salientar que, segundo definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, existem dois níveis de educação escolar, que são a educação básica e a educação superior. A educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, organizando-se em três etapas: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> etapa) e ensino médio. A formação de professores para atuação profissional no sistema escolar ocorre predominantemente no contexto dos cursos de licenciatura, no nível da educação superior. Os cursos de licenciaturas correspondem às diversas áreas disciplinares da educação básica, sendo o de pedagogia responsável pela formação do professor multidisciplinar que trabalhará na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental. O professor dessas etapas também poderá ser formado no âmbito do curso normal (curso técnico-profissional), enquanto uma das modalidades do ensino médio, ou no curso normal superior, oferecido pelos institutos superiores de educação.

## 2. Metodologia

Metodologicamente, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de quatro deles: História, Língua Inglesa, Matemática e Anos iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia) com registros no diário de campo. As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2016 e as observações no decorrer de 2017. A definição dos professores, cujas aulas seriam observadas, considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de duas diferentes etapas de ensino da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como de diferentes redes de ensino.

Através das entrevistas, tivemos chance de captar aspectos da prática narrada e através das observações pudemos testemunhar o professor e a sua aula, na relação com seus alunos, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto, e, portanto, em uma expressão singular da sua didática.

Desse modo, a pesquisa orientou-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

---

<sup>2</sup> No caso do egresso de Letras, trabalhamos com uma professora de Língua portuguesa e uma professora de Língua inglesa, visto a predominância dessas áreas disciplinares no currículo da educação básica no Brasil. No caso da Matemática e da Educação Física, entrevistamos dois professores de cada área.

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 requer situá-los em um contexto, bem como interligá-lo com o objeto investigativo. Nesse sentido, acentua-se um forte reconhecimento do modo como a realidade é compreendida pelos participantes da pesquisa. Acreditamos que, assim, 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.

Dos 16 professores participantes da pesquisa, 11 trabalhavam, no período investigado, no Ensino Médio, correspondente ao conhecido Ensino Secundário. Eles são responsáveis pelo ensino de matérias ligadas aos conhecimentos das áreas de Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

Os participantes da pesquisa são jovens com idade entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Todos se declararam como sendo do sexo feminino ou masculino, sendo igualmente distribuídos entre ambos. Os anos de conclusão do curso de licenciatura dos professores, tal como definido no critério de escolha, são 2013, 2014 ou 2015, e a entrada na rede de ensino na qual estão inseridos se deu também nesses anos ou em 2016, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor. Oito dos 16 entrevistados passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seu curso de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede de ensino dois anos depois de se graduarem.

Para organizar os dados, decorrentes das entrevistas e das observações, buscamos nos relacionar com eles por meio de vários exercícios de leitura e combinação, que geraram quadros de aspectos convergentes e divergentes referentes a cada um dos quatro eixos dos roteiros da entrevista (1- caracterização do professor; 2- avaliação da formação em didática; 3- concepções e práticas didáticas; 4- aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional) e da observação (1- organização da sala e da turma para a aula; 2- acontecimentos da aula; 3- estratégias mobilizadas pelo professor para ensinar; 4- relacionamento professor e alunos).

Para interpretar os dados, nos fundamentamos teoricamente em três conceituações: i) o ensino, objeto da didática, enquanto especificidade profissional docente (Roldão, 2007; 2005); ii) a didática e a base de conhecimento profissional docente (Shulman, 1987; 2004); iii) concepções de aprendizagem da docência (Cochran-Smith, 2012; 2003). A partir de Roldão (2007, 2005), buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado por docentes que se encontram em processo de inserção profissional. Com as contribuições de Shulman (1987, 2004) procuramos compreender como a relação entre a didática e os conhecimentos profissionais docentes se expressa nos fazeres e saberes desses professores. Cochran-Smith (2012; 2003) nos ajudou a mapear as concepções de

aprendizagem da docência que marcam a formação e a docência dos participantes, bem como aspectos da aprendizagem da docência expressos nos primeiros anos do seu exercício profissional. O que dizem sobre sua formação? Como entendem e encaram a docência? Quais marcas e características de suas práticas didáticas sobressaem em meio às tensões e aos desafios próprios do início profissional?

A relação entre organização e interpretação dos dados nos permitiu a abordagem dos resultados da pesquisa em eixos analíticos que discutem a visão sobre a formação em didática; as dimensões da docência; e os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional.

A síntese interpretativa dos dados que apresentaremos a seguir se concentra exclusivamente no eixo analítico que trata da visão desse seletivo grupo de professores principiantes sobre a formação docente no tocante aos aspectos didáticos-pedagógicos.

### **3. A visão de professores iniciantes sobre aspectos didático-pedagógicos em sua formação**

O interesse em discutir que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam professores egressos de cursos de licenciatura que se encontram em situação de inserção profissional direcionou o nosso olhar para as didáticas e práticas de ensino na formação inicial docente, orientados pelo objetivo de analisar a contribuição dessa formação para a docência desses professores. Nessa direção, durante as entrevistas, solicitamos que os participantes expusessem sobre a sua apreciação acerca da contribuição dessa área para sua formação, assim como avaliassem se os conhecimentos de natureza didático-pedagógica adquiridos durante o curso eram reconhecidos [e como] na sua prática docente.

Em estudo anterior (Cruz, 2017) foi possível constatar a prevalência de quatro componentes curriculares obrigatórios voltados para o ensino de didática, que são: didática, didática específica, estágio supervisionado e prática de ensino. Cada curso de licenciatura, da Universidade escolhida como campo da pesquisa, apresenta um ou outro componente, além dos quatro já mencionados, como disciplina obrigatória ou eletiva.

No contexto da pesquisa em relato, adotamos essas quatro componentes curriculares como constitutivas do que designamos de núcleo das didáticas, e foi com base nele que indagamos os professores entrevistados acerca de sua formação.

Em relação a isso, se para alguns dos professores parecia claro que se tratava dos componentes curriculares didática, didática do ensino de sua área específica, estágio supervisionado e prática de ensino, para alguns outros a memória registrava ou a disciplina didática ou a de didática do ensino de sua área. Nem sempre estágio supervisionado e prática de ensino eram comentados, sendo necessário ao entrevistador solicitar que se falasse também sobre as experiências formativas dessas



atividades curriculares. Esse aspecto em relação à memória da área parece por si só bastante revelador da desarticulação interna entre componentes curriculares na formação, para além da tão anunciada desarticulação entre formação disciplinar e formação pedagógica.

O ensino de conhecimentos do campo da didática não se limita ao contexto de uma disciplina, mas se inscreve em um núcleo de formação docente que tem no estágio supervisionado e na prática de ensino uma porção bastante significativa de preparação profissional. Todavia, para alguns dos egressos desses cursos, uma indagação sobre a contribuição das didáticas para a sua formação de professor os remete apenas para as disciplinas que se designam como tal.

Diferente de reconhecer que as disciplinas inicialmente citadas pelos depoentes são mais contributivas do que as outras, visto que as apreciações em relação a elas nem sempre foram positivas, o que parece emergir é a dificuldade de identificação da articulação, na formação inicial, de conhecimentos que estão na base da formação e atuação profissional docente. Certamente, a forma como o currículo se apresenta e é trabalhado contribui para que professores não percebam a interseção entre as disciplinas e, mais que isto, o conhecimento que conforma uma área, que no caso em questão, é a didática.

Formosinho (2009) tem se dedicado à discussão sobre esta temática e contribui no sentido de compreender como o processo de "academização" da profissão docente influenciou neste distanciamento entre a prática profissional e os cursos de formação. Para o autor, o modelo tradicional, vivenciado no ensino superior, estabelece uma dinâmica de fragmentação curricular que desfavorece a compreensão do objetivo maior dos cursos de formação inicial: a formação do docente.

Voltando-nos para as falas dos professores, foi possível depreender vários aspectos que se destacaram na avaliação que fizeram sobre a presença do conhecimento didático-pedagógico na sua formação. Esses aspectos tocam na carência de referenciais práticos, na forma como os professores formadores<sup>3</sup> encaminham suas propostas, nos estágios supervisionados e nas práticas de ensino, e nos conteúdos voltados para o planejamento, a avaliação e o contexto de ensino.

A fala do professor de Geografia a seguir é representativa da concordância entre os professores de um mal-estar em relação à formação obtida, visto que ela parece não ter investido tanto quanto deveria na sua formação para a prática profissional.

“[...] muita coisa que a gente observa, muitas discussões na faculdade elas são muito distantes da prática que a gente encontra na rede pública de ensino. Na escola pública você tem que lidar com uma série de dilemas que você não espera. Você vai aprendendo assim na marra.”

---

<sup>3</sup> Professor Formador é aqui compreendido como aquele que trabalha nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação profissional docente.

Mesmo no caso de apreciações positivas acerca da formação em didática, essa aproximação foi destacada como critério fundamental para a avaliação que o professor realizou da contribuição dessa área em sua formação, tal como destacou a professora de Biologia: “[...] a professora trazia muito da discussão pra prática (...)”.

As falas dos professores de Geografia e de Biologia tocam na importância que a compreensão da prática profissional tem para esses jovens iniciantes na carreira docente, reafirmando o quão necessário é enfrentar a fragmentação e a desconexão nas relações teórico-práticas, de modo a resolver esse dilema na formação docente.

Formar professores requer articular saberes a serem ensinados, os modos de aprender e as relações entre práticas sociais e culturais. Isso envolve uma base de conhecimento profissional, segundo defende Shulman (1987), que abarca conhecimentos de diferentes ordens: conteúdos da matéria, pedagógicos, curriculares, pedagógicos do conteúdo, alunos, contexto educativo, objetivos, metas e valores educacionais. Todos esses conhecimentos precisam ser mobilizados no ato de ensinar e se encontram no cerne da articulação entre teorização e ação profissional. Quando são assumidos como nucleares da formação docente contribuem para a revisão da relação polarizada e dicotômica entre formação acadêmica e profissional. Desse modo, contribuem, ainda, para a atribuição de um outro sentido, bem mais articulado, coeso e orgânico, entre a famosa e polissêmica discussão acerca da teoria e da prática.

Nesse sentido, o professor formador exerce papel crucial, posto que, tal como destacaram alguns dos entrevistados, as aulas de alguns deles oferecem por si só importantes pistas sobre como um professor deve fazer para ensinar. Isto porque continuamente os temas por eles trabalhados consideravam situações cotidianas da escola, da sala de aula e da abordagem de um determinado conteúdo. Conforme comentou o professor de História:

“Eu vou dar um exemplo aqui, uma coisa que marcou muito profundamente era a ênfase que ela dava na questão da didática crítica. Ou seja, como a nossa prática tem que ser situada, naquele contexto escolar, com aquelas pessoas... Porque foi uma reflexão que eu fiz, num momento ainda antes de entrar para sala de aula, e isso foi para mim extremamente significativo. Ela deu uma ênfase muito grande, a gente fez trabalhos, leu, debateu. É lógico que ela fez um panorama de outras perspectivas pedagógicas, o que também é muito importante, mas assim, particularmente esse elemento do curso dela me foi muito significativo. Eu acho que foi uma parte de reflexão sobre educação que foi importante, na hora de eu pensar meus planejamentos, na hora de eu pensar minha abordagem...Fazer tal como ela fazia. Era uma referência. Porque isso, você constatar que é uma prática situada, te põe em um eterno lugar intranquilo, que você tem que sempre ser esse cara que, digamos assim, traduz esses elementos tão distintos, culturais, econômicos, e consegue construir ali essa mediação didática. Ela fazia isso e me marcou.”

A memória do professor de História em relação ao que aprendeu em didática por influência de sua professora confirma resultados da pesquisa anterior (Cruz, 2017; Cruz & Campelo, 2016; Cruz e Magalhães, 2017; Cruz & Batalha, 2018; Cruz &

Castro, 2019), que indicaram que o professor formador se identifica para seus alunos tanto pelo que é quanto pelo que faz. Assim sendo, ele pode assumir o status de referencial. Essa condição se estabelece em face da sua formação qualificada, manifesta na visão de seus alunos como profissional bem preparado, que, por sua ação pedagógica, pelo que faz em sala de aula e pelo que é como personalidade docente, adquire, para o professor em formação, um status diferenciado de seus pares em termos de qualidade, que faz dele uma espécie de arquétipo de prática para o professor em formação. E por isso, forja saberes profissionais no futuro professor - saberes docentes originados em fazeres (Marcel & Cruz, 2018).

Os estágios e as práticas de ensino são componentes curriculares que ocupam posição chave para favorecer a aproximação entre a formação acadêmica e a formação prática. E a avaliação sobre eles envolve aspectos positivos e negativos, tal como sinalizam as falas dos professores de Língua Portuguesa e de Educação Física:

"A maioria das pessoas reclama muito do estágio, mas para mim foi muito positivo conviver com a escola, com essa outra realidade que era desconhecida também, você vê que a abordagem de ensino é muito próxima do que eu imaginava, do que eu gostaria, não é aquele ensino normativo, prescritivo [...] As trocas nas aulas dos estágios, de você perceber as diferentes realidades para mim foi muito bacana nesse sentido, nessa articulação toda, no convívio com a professora regente."

"E como eu disse, o meu processo de estágio foi conturbado [...] na verdade eu vivenciei um momento de observação apenas na minha prática de ensino. Onde na verdade os professores dividem em momento de observação, tem momento onde você mesmo dá aula, tem momento de diálogo sobre as aulas. Eu não tive esses momentos de diálogo. Eu na verdade vivenciei só a observação das aulas."

As falas destacadas parecem estar na tensão apontada por Formosinho (2009) entre uma perspectiva profissionalizante e outra academizante de formação docente. Se do ponto de vista positivo e de uma lógica profissionalizante alguns professores mencionam uma entrada no campo de atuação que permitiu o contato com problemas do cotidiano profissional e as estratégias para lidarem com eles; de outro lado, num viés pouco produtivo, observa-se certo descaso com a organização do estágio e inserção do aluno no seu (futuro) ambiente profissional - o que gerou ausência de vivência de importantes etapas do estágio ou experiência monolítica quanto às diferentes realidades escolares.

Na esteira de uma proposta profissionalizante encontrada em Formosinho (2009), principalmente no que se refere às possibilidades de que os cursos de formação inicial de professores carecem de convergência entre o tempo, organização e modos de ação em direção à formação docente, destaca-se, na fala dos professores, outro aspecto que merece consideração: a contribuição de programas que se inscrevem fora do reduto das disciplinas. É o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de projetos de extensão, que se apresentaram enquanto facilitadores deste processo. A fala do professor de Física explicita essa contribuição:

"[...] nosso trabalho como bolsista do PIBID era elaborar atividades práticas, experimentos para fazer com os alunos e tal, e era a parte que eu mais adorava, assim. Eu gostava de elaborar as atividades, construir o material, levar isso para a sala de aula. Ter vivido isso e ter aplicado com os alunos e ter um contato mais próximo com eles, assim, isso me deu uma segurança muito maior na sala de aula, eu não sei se conseguiria entrar na sala de aula se não tivesse passado por isso [...]."

Como se pode notar, esse conhecimento do âmbito das didáticas ocupa posição nodal na mobilização de saberes próprios da docência, residindo, especialmente, na interseção entre a formação acadêmica e a formação prática, condição essencial para a formação profissional.

Na visão dos professores participantes desse estudo, entre aspectos significativos em relação às disciplinas de didática, incluindo as específicas, destaca-se a importância de conteúdos referentes ao planejamento de ensino, à avaliação do processo ensino/aprendizagem e ao conhecimento do contexto escolar e cultural do aluno.

Em que pese as diferentes concepções de planejamento, este conteúdo foi mencionado, objetivamente ou indiretamente, por todos os 16 professores depoentes. Alguns professores avançaram na descrição do planejamento numa perspectiva que ultrapassa a sua visão protocolar, como se pode notar nas falas dos professores de Biologia e de História:

"Então, o planejamento da aula. O planejamento da aula: que recursos eu vou utilizar, quanto tempo mais ou menos vou gastar em cada coisa, como que eu vou contextualizar aquilo ali, se eu vou buscar em várias fontes ou não. Isso eu aprendi em didática."

"Para mim não tem improviso. O improviso é ruim, não funciona, dá errado. Primeiro, no início do ano, a gente tem um tempo de planejamento, a gente faz um planejamento anual, que é mais largo, assim, de tema, e algumas ideias que eu já vou tendo. Mas também tem o planejamento que eu faço mais mensal, antes de começar cada mês - depois eu posso mostrar para vocês, se vocês quiserem ver."

A recorrência de falas acerca da superação de técnicas, da necessidade do planejamento em detrimento do improviso e da contextualização de situações de ensino e aprendizagem permite aludir uma didática crítica, centrada não apenas na técnica, como condição própria de uma didática instrumental, mas também, sem desmerecer a importância das técnicas necessárias ao processo de ensinar e aprender, considera-las de modo fundamentado em aportes teóricos, políticos e relacionais.

Outro conteúdo caro à didática, consiste na avaliação do ensino e da aprendizagem. Os professores entrevistados evidenciaram alguns aspectos que transitavam no espectro deste tema em sua formação inicial e, em especial, na formação advinda da didática, tal como se pode notar na fala da professora de Educação Física:

"Principalmente, acho que a avaliação, é uma coisa que acrescentou bastante, não ficar uma avaliação por si só. Ela ter um fundamento de como ela está sendo feita e para que eu vou utilizar ela depois, não só para guardar, não só para a nota, não só para fazer um exame no aluno, mas qualificar aquilo numa avaliação própria de sua metodologia, de suas propostas em aula. Acho que isso foi bem interessante na didática."

Esse extrato denota que a concepção de avaliação apresentada ultrapassa o viés estritamente técnico e quantitativo, voltado para a mensuração da aprendizagem, em direção ao diálogo da técnica com a multidimensionalidade do ensino. Avaliar é condição primordial para o desenvolvimento do ato de ensinar e do processo de aprender, no sentido de fornecer informações acerca do que o aluno aprendeu, do que ainda não aprendeu e pode vir a aprender, conformando, pois, um conteúdo forte da área.

Na esteira do argumentado, outro conteúdo que emerge das entrevistas, situa-se no reconhecimento do contexto escolar, do conhecimento da turma e do local onde está inserida, conforme foi possível constatar na fala da professora de Língua Portuguesa.

"Acho que a didática me ajudou muito no sentido de reconhecer minha turma, não vir com alguma coisa preparada, a considerar o aluno e seu contexto, a desenvolver aulas mais atualizadas e situadas no cotidiano."

Portanto, a ênfase conferida ao conhecimento da turma, ao cotidiano da sala de aula revela a preocupação não apenas com o conteúdo específico que será ensinado, mas, também, com o conhecimento destas outras características. Shulman (1987) ressalta que a base de conhecimento docente reside neste sentido: o conhecimento de determinado conteúdo não confere subsídios suficientes para a atuação docente. É necessário, também, outros saberes, como aqueles que se referem ao currículo, à gestão de sala de aula, ao contexto de ensino e às características dos alunos.

Alinha-se às constatações advindas da análise das entrevistas, o conteúdo da análise das observações. A aulas dos professores de História, Língua Inglesa e Matemática e da professora do Ensino Fundamental I permitiram verificar que os jovens professores em situação de inserção profissional, experimentando, portanto, as dificuldades inerentes ao movimento de deixar a condição de estudante para a de professor, consideraram com força a importância do planejamento de atividades de ensino, bem como de sua avaliação.

Voltando-nos especificamente para a docência do professor de História em turmas dos Ensino Fundamental II, foi possível reconhecer ao menos seis ferramentas didáticas, cuja mobilização parece possível porque há um planejamento cuidadoso das aulas. Essas ferramentas são utilizadas em consonância com as estratégias de ensino definidas para as suas aulas, deixando prevalecer uma concepção e prática didática interativa, dialógica e participativa, tal como sumarizadas a seguir.

- *Imagens*: o uso de imagens foi estratégia habitual como recurso para impulsionar o relato dos alunos sobre possíveis sensações, questões e conhecimentos prévios acerca daquela figura, quadro, pessoa, cena ou carta. Posteriormente, os alunos, individualmente ou em grupos, eram convidados a relatarem suas impressões, via escrita ou desenho. Como exemplo, ao introduzir o conceito de classe social, o professor projetou imagens para que fossem associadas a uma ou outra classe. Em outro momento, projetou a carta de uma mulher antes de ir para guerra e pediu que os alunos pensassem sobre e fizessem esforço semelhante. Houve, também, uso de roteiro de análise de imagem para auxiliar a interpretação dos alunos e o foco que os mesmos deveriam ter para conquistar olhar mais profundo sobre a cena retratada. Além destes, a projeção de filmes também se fez presente.
- *Quadro*: o quadro era utilizado como recurso marcado pela expressão de diálogo entre aluno e professor, sobretudo, durante a correção de tarefas. Esta contemplava primeiro as respostas dos alunos para, com base nelas, emergir a resposta construída junto ao professor. Não apenas a resposta dos alunos era considerada, mas, também, o raciocínio por eles utilizados para atingir a resposta elaborada.
- *Ferramenta eletrônica*: o professor permitia e, por vezes, oferecia incentivo ao uso do buscador *on line google* quando os alunos necessitavam de fontes externas para construir a resposta da pergunta solicitada.
- *Notícias atuais*: o conteúdo histórico abordado era frequentemente posto em diálogo com notícias jornalísticas atuais. O professor, então, incitava o diálogo e debate sobre possíveis permanências ou diferenças entre o fato histórico e a notícia jornalística veiculada.
- *Caderno, fichamento e livro didático*: em alguns momentos o professor requisitou o fichamento, em caderno, de textos lidos. A leitura em voz alta, por parte dos alunos, de trechos do livro didático também foi estratégia utilizada, cabendo ressaltar que, na maioria das vezes, os alunos demandaram essa atividade.
- *Assembleia de trabalhadores e maquete*: o professor utilizou estratégias de teatralização e simulação prática de alguns conteúdos abordados em suas aulas. Em uma destas, a assembleia de trabalhadores, a atividade consistiu na simulação, por parte dos alunos, de uma assembleia de trabalhadores na qual cada grupo de discentes representou uma corrente política e que, após discussão intragrupo, debatia em oposição argumentativa aos demais. Já a maquete foi utilizada para reconstrução de cenas características do período medieval.

Como se pode notar, as estratégias de ensino do professor de História são marcadas pelo empreendimento dialógico constante no incentivo às respostas e questionamento dos alunos. Corrobora este argumento o lançar de múltiplas estratégias comprometidas com diversas possibilidades de compreensão do conteúdo

trabalhado por parte dos alunos, quais sejam: visualização e reação a imagens, leitura dialogada, exposição conceitual, desenvolvimento de exercícios e avaliação da aprendizagem a partir deles e ainda outros.

Na medida em que esse professor recorre o uso de múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem, incentiva a argumentação e o debate e fomenta a análise crítica de materiais, denota, também, os conhecimentos que utiliza. Acerca disto, Shulman (1987) sustenta que não basta apenas o conhecimento específico de um conteúdo para configurar uma ação docente qualificada, mas, também, os saberes sobre organização da turma, estratégias de ensino, fundamentos pedagógicos e curriculares da educação e, principalmente, a mobilização destes todos para a concretização do ensino e da aprendizagem. O professor aqui retratado não se resume apenas ao saber sobre os conteúdos da história, como também parece utilizar estes outros conhecimentos no decorrer amplo e diversificado de suas aulas, o que se revela nas propostas criadas em seu planejamento e, ainda mais, nas relações estabelecidas enquanto as desenvolve.

Seja para estabelecer uma relação dialógica, fazer trabalhos diferenciados, contextualizar/aproximar o conteúdo da realidade do aluno, ou mesmo para solucionar problemas, o fato é que o professor de História, assim como os demais participantes da pesquisa, demonstra que sabem o que querem fazer. As práticas didáticas analisadas deixam ver preocupação com a formação dos estudantes, seus alunos, capacidade para criar e a importância da organização contínua das propostas, com vistas a um planejamento efetivo.

Entretanto, nem sempre os professores conseguem exercer ou mesmo desempenhar da forma como gostariam suas propostas de ensino, devido a questões estruturais ou mesmo da realidade escolar, o que nos leva a refletir sobre as condições de trabalho como condicionantes da prática. Os excertos a seguir, extraídos das falas dos professores de Língua Portuguesa, Biologia e Física, ao mesmo tempo em que denotam como os professores concebem suas práticas didáticas, deixam ver os efeitos desses condicionantes sobre elas:

“Primeiro eu gostaria de ter um pouco mais de tempo de planejamento porque apesar de já estar dentro da lei, de ter um terço da carga horária para planejamento, principalmente no ano passado quando eu trabalhava no Estado, os horários muito ruins as vezes prejudicam.”

“Não consigo mais fazer muitas questões discursivas que de fato eu leia e veja a letrinha deles e veja o pensamento deles. Porque eu estou com muitas turmas (...)”

“O que eu gostaria de fazer, num plano ideal, seria ter muito mais atividades práticas e experimentais com os alunos em que eles pudessem ter contato com materiais ou alguns fenômenos, um aprendizado mais ativo, com alguns fenômenos da física. Na escola a gente não tem laboratório ainda, como não têm uma série de coisas.”

Essas falas nos permitem depreender como os professores participantes deste estudo concebem a função do ensino e, nessa esteira, como reconhecem a necessidade de planejar para construir aulas que se dirijam às necessidades,

interesses, dificuldades e potencialidades de seus alunos. As condições em que a sua docência se realiza, no tocante ao tempo envolvido com o trabalho, para além da aula em si, ao espaço físico, aos recursos materiais disponíveis, às compreensões que desenvolvem sobre currículo e o papel social do conhecimento e da escola, emergem como fatores desestabilizadores, mas não inibidores e nem paralisantes. São fatores que atravessam a docência de todos os professores em qualquer fase de sua trajetória profissional. Entretanto, na fase de inserção, parecem exigir ainda mais compreensão acerca das bases de sua formação e conseqüente convicção acerca de sua docência.

#### 4. Conclusão

Na intenção de responder que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam professores em situação de inserção profissional no contexto de escola pública da educação básica, desenvolvemos esta pesquisa orientados pelos objetivos de analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores em início de carreira; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de professores de diferentes componentes curriculares da educação básica, que se encontram na fase inicial da carreira docente.

Nessa direção, voltamo-nos para os egressos dos cursos de licenciatura que se encontravam em situação de inserção profissional docente no contexto brasileiro de escola pública da educação básica, para investigar como professores iniciantes avaliam a sua formação em Didática; que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam.

No que se refere às estratégias metodológicas para a construção dos dados, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos (16 professores egressos de 14 cursos de licenciatura da instituição universitária definida como campo empírico) e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de parte dos participantes.

O estudo nos permitiu constatar que a visão que os professores demonstraram acerca de sua formação em didática parece denotar contribuições significativas para o seu início profissional. Ainda que o núcleo da didática não seja reconhecido de forma orgânica e articulada, as disciplinas e os componentes curriculares que o integram são focalizados em separado, com respeito às suas especificidades. Assim, a didática, enquanto disciplina introdutória, contribui com o aporte teórico e metodológico da área; a didática específica da área se concentra na abordagem pedagógica do conteúdo a ser ensinado; e os estágios e as práticas de ensino com a perspectiva de como o ensino acontece em uma sala de aula real.

Sem dúvida, a visão prevalecente se situa em uma concepção de formação, caracterizada por Cochran-Smith e Lytle (1999) como *conhecimento-para-a-prática*. Nessa concepção, segundo compreende as autoras, parte-se do pressuposto que os



pesquisadores da universidade (teóricos, acadêmicos) são os que produzem o conhecimento formal e as teorias, inclusive, as denominadas pelas autoras de *sabedoria da prática*, para que os professores as utilizem melhorando assim sua prática profissional. Em oposição a essa perspectiva de formação, as autoras norte-americanas apontam uma outra via de formação sustentada pela compreensão de que o conhecimento prático do professor deve ser redimensionado na medida em que entendem que ele aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos em uma boa prática. Conhecimentos estes que emergem na prática em si, onde o professor o produz com seus pares a partir e para sua realidade, suas problemáticas. Isso incide em uma visão de *conhecimento-na-prática*. Nesta concepção, 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. Apesar das possibilidades advindas dessas concepções formadoras, Cochran-Smith e Lytle (1999) vão se posicionar a favor da formação docente que considera o *conhecimento-da-prática*. Nessa concepção, não há dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático, de modo que o conhecimento que os professores precisam aprender para ensinar melhor é aquele produzido também por eles mesmos ao considerarem suas próprias salas de aula como locais para investigação intencional que considere o conhecimento e a teoria produzidos por outros como geradores de interpretação e questionamento.

Tanto na concepção *na prática* quanto *da prática*, a realocação do lugar da escola básica e dos seus professores na formação docente incide diretamente em que os saberes possíveis de serem construídos, na dimensão formativa, estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada e transformadora.

Nesse contexto, a formação inicial de professores representa uma etapa imprescindível do desenvolvimento profissional que, articulada organicamente com a escola, campo por excelência da prática profissional, favorece a inscrição de uma base de conhecimento construída por dentro da profissão. Assim, as dicotomias entre conhecimento acadêmico e profissional, disciplinar e pedagógico, cedem lugar à compreensão de uma prática situada, contextualizada cultural e socialmente. Nesse percurso, a formação didático-pedagógico constitui, no nosso entender, um investimento importante e necessário para a almejada preparação profissional.

Diante disso, o estudo realizado levou-nos a constatar que a contribuição de conhecimentos didáticos-pedagógicos para a formação docente reside na interseção entre a formação acadêmica e a formação prática, condição, no nosso entender, para a formação profissional. A didática enquanto campo de conhecimento sobre as práticas de ensino e de aprendizagem se dirige diretamente para o agir do professor durante o ensino para que os seus alunos aprendam com sentido o conhecimento pretendido. Desse modo, ensinar é ação situada, teorizada e mobilizadora de conhecimentos de natureza diversa. Uma formação centrada em pressupostos mais

acadêmicos do que práticos dificilmente favorecerá ao futuro professor saber não somente o que fazer para ensinar, mas as razões pedagógicas que fundamentam esse fazer.

### Referências bibliográficas

- André, M. (2013). Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, 50, 35-49.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, 33(3), 174-181.
- Barretto, E. S. de S. (2010). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 140, 427-443.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*. 48 (3), 108-122.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 69-109.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Cruz, G.B. da. (2017). Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1116-1195.
- Cruz, G.B. da; André, M. (2014). Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, 30, 181-203.
- Cruz, G.B. da; Campelo, T. da S. (2016). O professor formador e o ensino de Didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos. *Diálogo Educacional*, 16(50), 851-870.
- Cruz, G.B. da; Batalha, C. S. (2018). A Didática e a docência no contexto do curso de licenciatura em Dança. *Educação Unisinos*, 22(4), 288-297.
- Cruz, G.B. da; Magalhães, A. (2017). O ensino de Didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de Educação Artística. *Educação & Pesquisa*, 43 (2), 483-498.
- Cruz, G. B. da; Castro, H.Z.C. de. (2019). A Didática e a formação do professor de

- Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. *Pro-Posição*, 1-25.
- Formosinho, J. Coord. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. (2013/2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100. 33-46.
- Gatti, B. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50, 51-67.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Gatti, B. e André, M. (2010). A relevância dos métodos qualitativos em educação no Brasil. In W. Weller & Pfaff (eds.), *Metodologias de pesquisa qualitativa em educação*. (pp. 29-39), Petrópolis: Vozes.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí : Ed. Unijuí.
- Huberman, M. (1989). On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13, 4, 347-362.
- Libâneo, J. C. (2015a). Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In A. Marin & S. Pimenta (Orgs). *Didática: teoria e pesquisa*. (pp. 39-65). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Libâneo, J. C. (2015b). Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629-650.
- Lüdke, M.; Boing, L. A. (2012). Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 428-451.
- Marcel, J.; Cruz, G. B. da. (2018). Êthos docente de professores referenciais. *Educação & Realidade*, 43(1). 363-380.
- Marcelo, C. (1993). Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de educación*, 300, 225-277.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. 47, 166, 1106-1133.
- Oliveira, M. R. S. (2014). A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In Oliveira (org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. (pp. 18-32). Porto: Editora Porto.

- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Roldão, M. do C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, 12(13), 105-126.
- Shulman, L.; Shulman, J. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos CENPEC*, 6(1), 120-142.
- Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*, 4(2), 196-229.
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

**Cómo citar este artículo:**

- Barreto da Cruz, G. (2019). Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos-pedagógicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 93-112.  
DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9607