

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

Professional induction of teachers: the in-between space of constitution of the teaching identity

Arnaldo Nogaro
Martin Kuhn

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai de das Missões
Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul - Brasil

Vivian Martinez Mendes Moreira
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai de das Missões
Erechim - Rio Grande do Sul -Brasil

Resumo

O artigo constitui-se de um recorte de uma investigação empírica com o objetivo de compreender se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a indução, permanência e o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes. Coletou-se dados a campo, por meio de entrevista semiestruturada junto a quinze professores da Educação Básica das redes de ensino pública e privada. A análise dos dados segue a perspectiva de conteúdo e a orientação teórica/metodológica crítico-dialética. Os resultados sinalizam a necessidade de pensar princípios que possam balizar a mudança na formação e na indução profissional do professor com formação inicial consistente, forte base teórica e imersão na realidade; criar e desenvolver programas de inserção profissional; gestar e implementar políticas de valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Professor iniciante; Indução profissional; Desenvolvimento profissional.

Abstract

The article is an excerpt from an empirical investigation with the objective of investigating whether the conditions, characteristics and contexts of professional practice enable the induction, permanence and professional development of beginning teachers. Field data were collected through a semi-structured interview with fifteen Basic Education teachers. Data analysis followed the content perspective and the critical-dialectical theoretical / methodological orientation. The results indicate the need to think about principles that can guide the change in teacher training and professional induction with consistent initial training, with a strong theoretical basis and immersion in reality; create and develop professional insertion programs; to manage and implement policies for professional valorization and recognizing the work of teachers.

Keywords: Beginner teacher; Professional induction; Professional development.

Introdução

Várias expressões ou termos são utilizados por diferentes autores (GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2017; DAY, 2001; PAPI; MARTINS, 2010) para referir-se à entrada e ao período inicial da profissão docente: ingresso na carreira, iniciação à docência, inserção profissional, professor principiante, indução profissional, dentre outros. Embora haja divergências quanto à utilização da denominação e ao tempo que cada um considera para esse período, há uma certa unanimidade de pensamento em torno da sua relevância e de que apresenta características específicas.

Em período recente iniciou um debate no Brasil sobre a residência docente, como uma estratégia de inserção do professor na escola. Reitera-se que são coisas distintas em seus objetivos, porém semelhantes enquanto metas a se atingir no que diz respeito ao exercício e ao desenvolvimento profissional docente. Como as Universidades preparam os professores na formação inicial para seu ingresso e permanência na profissão? Que espaço este tema tem recebido nos processos formativos realizados pelas Universidades? O que se sabe sobre indução profissional do professor em nosso país? Quais as condições que os professores encontram ao ingressar na profissão? Quais políticas públicas foram construídas neste sentido? Como as escolas recebem estes professores? Ao que tudo indica tem-se poucas respostas e algumas delas não se encontram fundamentadas científica e empiricamente. Nóvoa (2017) nos recorda que: a pergunta é fácil. A resposta é difícil. O silêncio existente perante estas e outras tantas questões, que precisam ser respondidas, expõe a relevância de estudos e pesquisas como estas.

Adota-se o conceito de indução profissional para fazer referência ao “entre-lugar” que simboliza a saída do espaço acadêmico de formação e ingresso na carreira. Toma-se esta expressão emprestada de Nóvoa (2017), Bhabha (1996), Zeichner (2010) e Tardif (2002) com o sentido de situar as fronteiras do período final da formação inicial com os primeiros cinco anos de exercício profissional. Ao unir entre + lugar origina-se entre-lugar do ponto de vista linguístico e semântico. Mas do ponto de vista didático-pedagógico, da experiência formativa, profissional, há muito mais densidade a ser explorada, representa muito mais do que a junção de dois termos.

Na interpretação de Bhabha (1996) o entre-lugar é um terceiro espaço, que tem a transição e a transformação como principais elementos a serem compreendidos e

trabalhados. Em outras palavras, sua identidade é ser passagem, pois não está num, nem noutro lugar, mas, ao mesmo tempo, é o elo entre ambos. Compreende-se mais adequadamente seu significado ao se pensar dinâmica e dialeticamente, pois sua ocorrência está no movimento que caracteriza a mudança de um lugar para outro, dentro de um tempo que é só seu, o tempo de passagem.

Acredita-se ser apropriada a transposição deste conceito para falar dos entremeios que o professor vive na transição da formação para a profissão. No dizer de Tardif (2002), num certo sentido, trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor. Ao se pensar em possíveis sentidos agregados para o entre-lugar vê-se que se abrem várias possibilidades, pois não se trata, exclusivamente, de ocupar um espaço ou condição, mas de viver na dinâmica que envolve a transição de duas margens: formação-profissão, cada uma com suas especificidades, peculiaridades e exigências. Zeichner (2010) utiliza o conceito de “terceiro espaço” como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola. Para ele (2010, p. 486), terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, “[...] entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo.”

A metáfora que ajuda a elucidar com maior propriedade o que o entre-lugar representa é a terceira margem do rio a que se refere Nóvoa (2020), ou seja, não está numa margem, nem noutra ou numa disputa entre elas, vive no meio onde convergem os dois sentidos, no curso do rio. Para maior compreensão, metodologicamente, pode-se falar de um momento de passagem ou transposição de um tempo e espaço para outro, mas pedagogicamente possui sentidos mais abrangentes, é mais rico e complexo.

O tempo/espaço do entre-lugar não está restrito ao *Kronós* (duração, tempo sequencial, medido), mas ao *Kairós* (tempo pedagógico, existencial), que segundo os gregos, enquanto um significa passagem o outro a qualidade do vivido, o tempo humano, tempo-vida, que anuncia um momento oportuno, singular. Para Tardif (2002), o tempo é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador, que permite sua transformação, pouco a pouco, em contato com

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

o ambiente de trabalho e com a experiência vivida. É neste entretempo e nos sentidos dados a ele que se pode individualizar o modo como as pessoas se relacionam com o mundo, particularizando também as formas de se interpretar os eventos formativos e as aprendizagens deles decorrentes. (ANDRADE; NOGARO; CALLAI, 2016). Para ampliar e aprofundar a respeito do que o entre-lugar carrega consigo e o que representa para os docentes realizou-se pesquisa com a intenção de compreender se as condições, características e contextos do exercício profissional permitem a indução, permanência e o desenvolvimento profissional do docente iniciante, cujas informações dão subsídio para a escrita deste artigo. Um dos objetivos secundários foi identificar possíveis interfaces da universidade com o processo de inserção e desenvolvimento profissional de professores principiantes. Traz-se aqui um recorte, em dois movimentos (metodologia e resultados), da pesquisa que abriga os resultados obtidos com base neste objetivo.

Metodologia

A pesquisa que deu vazão ao presente artigo se caracteriza como exploratória, de natureza qualitativa. Para a coleta de dados selecionou-se escolas públicas estaduais e privadas de um município do Alto Uruguai Gaúcho. Foram definidos como participantes os professores iniciantes que tivessem experiência de exercício docente de até cinco anos no máximo. Não se tomou como objetivo estabelecer comparativos entre os professores da rede particular e pública. Estas foram envolvidas para constituir um universo mais fidedigno para a realização da investigação.

Feito o contato inicial com as escolas para solicitar autorização e após o aceite dos interessados, foi agendada a produção de dados. (Aprovado no Comitê de Ética - CAAE – nº 82443718.0.0000.5351). A adesão foi voluntária. O público-alvo foi 15 professores iniciantes que atuam na Educação Básica, com média de 2,5 anos de experiência docente, 100% deles com graduação na área em que atuam, embora um deles ainda não a tenha concluído, 60% já possuem pós-graduação. Para produção dos dados utilizou-se entrevista (semiestruturada), composta por doze questões entre fechadas e abertas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Este artigo foi produzido a partir de um recorte de uma das categorias definidas: “indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente” com o propósito de demonstrar a relevância do entrelaçamento entre formação, indução e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. O escopo teórico recorreu a autores como: Day (2001), Garcia (1999), Gatti (2017), Papi e Martins

(2010), Marcelo (2009), Nóvoa (2017), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), André (2012), entre outros.

Resultados

Pesquisas realizadas por autores como Mariano (2006), Papi e Martin (2010), André (2012), Simon (2012) demonstram que a literatura acerca da formação de professores revela a baixa incidência de estudos que envolvam a indução profissional, evidenciando a pouca atenção que os pesquisadores têm dado a este tema. André (2012) conclui que se soma a esta questão a ausência de políticas e práticas de formação que visem apoiar o professor para que ele obtenha êxito na docência e se desenvolva profissionalmente. Leone e Leite (2011) externam que a fase de “entrada na carreira” é um período marcado por dois sentimentos básicos: sobrevivência e descoberta e que, nem sempre, todos os professores os experimentam conjuntamente, podendo, dependendo das circunstâncias e do perfil docente experimentar um ou outro. Mesmo que caminhem paralelamente quando no início do exercício profissional, poderá ocorrer somente um dos sentimentos como predominante e que isto pode gerar o desequilíbrio em favor de aspectos positivos ou negativos que incidem na permanência ou não na profissão, como é possível identificar na citação abaixo. “Assim, na predominância da ‘descoberta’, a iniciação à docência tenderia a apresentar-se mais fácil, e, quando o aspecto dominante é a ‘sobrevivência’, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e problemas enfrentados.” (LEONE; LEITE, 2011, p. 241).

Os professores principiantes possuem uma característica quase universal: são aprendizes sedentos e externam enorme preocupação em aprender tudo o que podem no menor tempo possível. Alguns autores como Day (2001) demonstram que esta curva de aprendizagem permanece ascendente durante os primeiros anos de indução e que possui tendência a estabilizar e se tornar até repetitiva, em muitos casos, após quatro ou cinco anos de exercício da atividade docente. Mas isto não invalida a tese de que este período se notabiliza por ser de intenso aprendizado, apesar de toda a instabilidade que o caracteriza, como demonstram os dados da pesquisa de campo realizada.

Embora os professores possam aprender muitas coisas na indução profissional, o período anterior ou da formação inicial é determinante para a constituição de sua identidade docente. Gatti (2017, p. 1155) lembra que professor “[...] não se inventa por

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

voluntarismos, profissionais professores são formados.” Trata-se de uma profissão complexa que demanda ciência, conhecimento didático-metodológico específico, equilíbrio emocional, experiência prática, dentre outros diferentes saberes, que precisam ser adquiridos e desenvolvidos em um processo de formação, aspectos sobre os quais se pretende refletir a partir dos dados da pesquisa realizada, que serão abrigados em duas categorias: indução profissional e constituição da identidade docente e formar professores como transformação deliberativa “para” dentro da profissão.

Indução profissional e constituição da identidade docente

A literatura que trata da indução profissional associa-a à constituição da identidade docente. Por se tratar de um espaço/tempo com características peculiares no qual o professor transita (entre-lugar), desde o final de sua formação acadêmica até os primeiros anos do exercício profissional, o contexto vivido, as influências dos aspectos pessoais, sociais e cognitivos são determinantes para a formação de sua identidade docente. No entender de Marcelo (2009), é através da identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Ele apresenta uma síntese das características atributivas ao que se poderia denominar de identidade profissional docente, que podem auxiliar a valorizar e dar maior sentido à indução profissional. São quatro pontos:

- 1- A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; [...]
- 2 - A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto; [...]
- 3- A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas; [...]
- 4- A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que ele se converta num bom professor. (MARCELO, 2009, p. 12).

Para Alarcão e Roldão (2014) falta clareza da relação ou dos sentidos da indução em relação ao estágio. Segundo elas, a indução não pode ser confundida com estágio, uma vez que este conceito possui ênfase no desenvolvimento da competência profissional e o estágio se destina a provar a existência da competência. A indução não pode ser reduzida a aspectos de socialização profissional, tem que ser posta no centro daquilo que constitui a marca de distinção profissional: “[...] a construção de conhecimento profissional, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado.” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 120).

Cientes da importância da indução e sua relação com a identidade profissional questionou-se os professores para que relatassem como se deu esse processo. As respostas

e manifestações estão muito vinculadas às suas intenções e objetivos mais profundos pela escolha da profissão como fez a professora Letícia¹:

Durante a minha graduação eu já sabia que eu queria seguir nessa vida acadêmica assim, mas aí depois, estudando, fazendo o mestrado, eu sentia muita falta da prática. Eu tinha muita teoria e pouca prática, então surgiu a oportunidade de iniciar de fato a carreira como docente. (LETÍCIA, entrevista, 2019).

Nesse sentido, a professora Ângela reitera a sua satisfação com a entrada na profissão e o aprendizado adquirido.

Foi um momento também de adaptação, um momento em que aprendi muitas questões de metodologias, no modo como me relacionar com os alunos, como conduzir as aulas. Considero que esse ingresso foi muito bom e eu sempre converso com meus colegas que eu mais aprendo na escola do que qualquer outra coisa. (Ângela, entrevista, 2019).

Os docentes foram interrogados a respeito do seu acolhimento na escola por parte da direção e colegas. A totalidade deles depõe que foi muito bem recebida no ambiente escolar, seja pelos colegas ou pela direção da escola. Alguns relatam que, embora bem recebidos, eram acolhidos pessoalmente, mas não em suas ideias e sugestões. Um educador afirma que na primeira escola em que trabalhou, por estar iniciando e trabalhar com crianças, era considerado mais um “cuidador” do que um professor e que havia um distanciamento maior com a direção do que com os colegas e professores.

Outro aspecto a pontuar sinaliza para a diferença de orientação didático-pedagógica dos professores de uma escola para a outra. Enquanto alguns não fazem referência ou sequer mencionam aspectos relacionados a este quesito, outros mencionam como algo importante e que lhe deu segurança no trabalho, permitindo, inclusive, exercício de sua criatividade, como se pode constatar no depoimento da professora Ana. “No começo tinha bastante insegurança e eles me ajudaram nessa questão. Dando liberdade para fazer a parte didática, mais ao meu jeito; uma coisa mais criativa minha.” (ANA, entrevista, 2019).

Apenas um professor alude ao fato de a direção ter lhe apresentado a escola. Mesmo sendo somente um participante que relata isso, revela que nem sempre as instituições e gestores, percebem a importância de oportunizar uma visão sistêmica e panorâmica para quem está chegando, o que contribuiria para sua socialização à ambiência escolar. A socialização na profissão é destacada por Tardif (2002, p. 103) como um dos pilares da constituição da identidade docente, pois se é verdade:

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

[...] que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

O professor que chega insere-se num ambiente totalmente novo, em que, muitas vezes, não tem a mínima noção dos setores existentes, como funcionam e quem responde por eles. Não considerar isto, como necessário e importante, para a indução do iniciante revela uma deficiência no processo de compreensão sistêmica do gestor. Ao mesmo tempo, nenhum educador faz referência que tivesse sido apresentado ao grande grupo. Confirmam que foram recebidos pelos colegas da escola. A conduta relatada pelos participantes da pesquisa traz à superfície traços de uma cultura escolar que atribui menor valor a elementos como a socialização profissional, à perspectiva da escola como comunidade de aprendizagem e reforçam comportamentos pautados na figura do professor, que desde o princípio, se sente impelido a resolver os problemas e a sobreviver por sua própria conta.

O fato de os professores apontarem que foram bem recebidos não oculta uma ideia referida por uma das professoras no que diz respeito à relativa desconfiança pelo fato de ser uma nova integrante, trazer ideias novas e representar uma certa “ameaça” aos professores que integravam o corpo docente da escola há mais tempo, o que se pode confirmar na passagem abaixo extraída do depoimento da professora Marta.

Primeiramente a gente é taxada como inexperiente. E após, quando começamos a mostrar nosso trabalho as pessoas percebem que todo mundo tem potencial, que está apto para trabalhar. Pensam: “Não tem experiência, está chegando nova e já vai querer roubar o nosso espaço.” Mas depois, quando você vai mostrando que não está lá para competir e, sim, para fazer o melhor com as crianças, as coisas mudam. (MARTA, entrevista, 2019).

A acolhida e acompanhamento do professor iniciante podem se tornar deficitários quando a composição da estrutura administrativa e organizacional da escola não contempla o quadro de gestores completo (Direção, vice direção, coordenação ...). Quando isso ocorre, com o número reduzido de pessoas na gestão, nem sempre há um professor que responda, de forma intencional e planejada, pela recepção dos novos integrantes, inclusive no que diz respeito a providenciar infraestrutura física e pedagógica necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, como expressa a professora Nádia.

Quando ingressei nessa escola de educação infantil no ano passado, já era meados de março e as aulas já haviam iniciado. Então não havia muito que pensar, e sim, agir. Eu senti um pouco de dificuldade em função da estrutura da sala de aula, que por ser utilizada pela primeira vez como espaço educativo, não contava com muitos recursos... e, por sua vez, demoravam para vir. O pedagógico ficava por minha conta. A escola possui somente a diretora, não há coordenador pedagógico, vice-diretor, secretário ou afim. (NÁDIA, entrevista, 2019).

A participação e envolvimento efetivo dos gestores da escola, especialmente do diretor, torna-se um dos fatores de impacto para a eficácia da permanência do professor e o bom desempenho das suas atividades. O diagnóstico do diretor sobrecarregado, sem tempo para o professor iniciante, alheio ao seu ser e fazer, remetem a questionar e pensar nos indicadores de abandono da profissão, questão verificada em muitos países, inclusive no Brasil (ANDRÉ, 2012). Para Day (2001, p. 134), o relacionamento entre os diretores das escolas e os professores proporciona um modelo para “[...] todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem.”

Perguntou-se aos docentes a respeito de quais sentimentos emergiram quando de sua chegada à escola e na realização de seu trabalho. Insegurança foi referida por 50% dos educadores, seguida do medo. Aparecem também sentimentos de ordem positiva. Em muitos casos, o primeiro sentimento foi negativo, com o passar do tempo e o desenvolvimento da prática, os sentimentos positivos foram se sobrepondo. No quadro abaixo temos uma síntese dos principais sentimentos expressos pelos educadores.

Quadro 1 – Sentimentos dos professores ao ingressar na profissão

Negativos	Positivos
<i>Insegurança</i>	<i>Encantamento</i>
<i>Medo</i>	<i>Amor pela profissão</i>
<i>Não pertencimento</i>	<i>Gratidão pelo que aprendeu</i>
<i>Ausência de identidade profissional</i>	<i>Feliz com a experiência docente</i>
<i>Assustado com a prática</i>	<i>Realizado</i>
<i>Cisão entre a formação e prática</i>	<i>Desafiado</i>

Fonte: AUTORES (2019).

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

A contingência própria da indução profissional faz irromper, no professor, certo senso crítico e de avaliação em relação à formação recebida, provoca-o a estabelecer parâmetros comparativos entre o professor “ideal” conhecido no ambiente acadêmico e o professor “real” por ele representado. No entender de Tardif (2002, p. 86) é a partir “[...] das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.” A entrada na profissão e o exercício dos primeiros anos de docência são carregados de um sentido particular por oportunizar experiências e contatos concretos com alunos e colegas. Sobretudo, aprendem e compreendem as diferentes faces do ofício docente como ministrar aulas, relacionar-se com os pais, resolver conflitos e mobilizar os estudantes para o estudo. É neste momento que começam a fazer parte da “cultura escolar”, com seus rituais próprios, inclusive em que sentem as resistências e rejeições dos colegas e a entender que naquele ambiente há uma “cultura profissional” que nem sempre serve de bom exemplo para quem inicia, o que faz com que alguns autores denominem de “choque de realidade” (VAILLANT; MARCELO, 2012), que é quando os docentes principiantes entram em contato com certos problemas específicos de seu status profissional.

Em outras palavras, há uma cultura profissional pautada por funções burocráticas e de desincentivo a quem está começando. Tal realidade faz Imbernón (2016, p. 103) sugerir que deveria ser “[...] realizado um curso de introdução à docência nas escolas, que favorecesse o incentivo dos profissionais à inovação (e à revisão de práticas de trabalho obsoletas), com o objetivo de levar a um desenvolvimento profissional constante e dinâmico do professorado.”

Segundo Romanowski *et al.* (2016, p. 49), nesse sentido, “[...] não basta trazer as descrições e/ou explicações do trabalho do professor, é necessário compreendê-las na totalidade, a fim de superar os desafios que emergem da prática.” A consequência é o abandono por um número significativo de professores desalentados pelas contradições experimentadas e por se sentirem impotentes para fazer o enfrentamento necessário. Vaillant e Marcelo (2012, p. 134) fazem referência ao alto número de docentes que desistem da profissão. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) não é um fenômeno particular ou de casos esporádicos de um país, mas uma ocorrência de muitos e que mesmo quando não há o abandono “[...] se trata de um começo com dificuldades na sua carreira docente pode reduzir sua confiança na profissão e fazer

com que os alunos e as escolas se ressentam.” Este quadro precisa sensibilizar líderes políticos, dirigentes de instituições e professores formadores para que sejam pensadas alternativas de enfrentamento, já a curto e médio prazo, para que não tenhamos consequências maiores. Um dos caminhos pode ser a formação de professores voltada “para” dentro da profissão como se sugere na sequência.

Formar professores como transformação deliberativa “para” dentro da profissão

O que significa pensar ou propor a formação de professores “para” dentro da profissão? As proposições de Nóvoa (2017) e Imbernón (2016), Day (2001) ajudam a clarear esta questão. Nóvoa (2017) defende que a formação de professores deve ocorrer “para” dentro da profissão, isto é, ser desenvolvida tendo como referência a escola e o desenvolvimento profissional docente. Imbernón (2016) diferencia formação “em escolas” de formação “na escola”. “Em escolas” refere-se à formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição, cujas atividades repercutem na prática educativa. A formação “na escola” diz respeito à localização, ser dentro e não fora. Para tratar da intercorrência necessária no que diz respeito ao ingresso e permanência na profissão, Day (2001) vai servir-se da expressão desenvolvimento profissional centrado na escola, “conduzida a partir de dentro” e baseada na escola. Em outras palavras, haveria continuidade entre a formação inicial e a carreira, como duas etapas interligadas, como um *continuum*. Ocorreria o que se denomina entre-lugar, no qual o processo de formação dar-se-ia com o ingresso na universidade e teria continuidade na escola como *lócus* de aprendizado da docência e, ao mesmo tempo, espaço de atuação e desenvolvimento profissional. Mas, para isso, o estudante que quer ser professor precisa ter clareza do percurso a trilhar e a direção a seguir. Como ele saberia ou de onde viria o conhecimento para isso? Disto emerge o questionamento: qual a contribuição da formação recebida na universidade para a indução profissional?

Para averiguar aspectos relacionados ao papel da universidade, da formação recebida e sua relação com a atividade docente, fez-se três questionamentos. No primeiro deles buscou-se compreender, se durante o processo de formação, os professores tiveram algum conteúdo ou contato com literatura que versasse sobre o ingresso na vida profissional. 63% deles responderam que não foi abordada esta temática ou trabalhado assuntos relacionados, como se pode identificar no depoimento da Professora Cátia. “Não.

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

Sobre o ingresso em si na área, no campo de trabalho não. Estudei bastante sobre como é a formação que você tem que ter, sobre como é que funciona a dinâmica dentro da escola, mas não necessariamente sobre o ingresso.” (CÁTIA, entrevista, 2019). 37% responderam que sim, que foram feitas leituras, discussões e abordagens relacionadas ao ingresso e prática profissional como relata a professora Helena. “Todo o dia discutia-se muito em sala de aula ou nos intervalos sobre o ingresso na vida profissional. Colegas e professores contavam suas experiências, havia alguns estudos sobre, mas nada muito aprofundado, que eu teria alguma referência para colocar.” (HELENA, entrevista, 2019).

Alguns participantes da pesquisa destacam que realizaram leituras por conta própria, fora do que era exigido no curso de formação. Não foram aprofundadas e os temas discutidos não estavam diretamente vinculados, mas versavam sobre formação de professores em geral.

A gente sempre teve muitos livros indicados pelos professores. Mas para entrar na vida profissional, na verdade, não me lembro de ter lido nada, mas, sim, do que já está inserido nessa vida profissional. O que fazer mediante algumas situações ou o que trabalhar com a criança em si, o que a gente tem que fazer. (IARA, entrevista, 2019).

Os docentes informam, também, que embora o processo de formação não lhe oportunizasse conhecimentos sobre o ingresso na vida profissional, procuraram ler sobre temas relacionados à liderança na docência, falta de valorização do magistério e comportamento dos estudantes, como externa a educadora Letícia. “Coisas sobre o ingresso na vida profissional eu li por fora da universidade. Busquei por conta própria. O mestrado me proporcionou uma nova visão. Além das formações que a gente vai, li artigos científicos; alguns livros de Vygotsky, Piaget.” (LETÍCIA, entrevista, 2019). García (1999) lembra que na formação a mensagem que os alunos recebem é a de que os componentes teóricos são importantes para a aprovação, mas é a prática que realmente os formará como professores. Para superar isso Zeichner (2010) propõe a criação de terceiros espaços na formação de professores, o que envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.

No Brasil, em 2007, o Ministério da Educação criou o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e em 2018, o Programa Residência Pedagógica, os quais poderiam ser mencionados como iniciativas neste sentido. O PIBID tem como objetivo

promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. O Residência possui quatro macro objetivos, dentre os quais poderíamos citar o terceiro que possui mais aderência ao tema deste artigo: “III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.”

Estes Programas não atingem a todos os estudantes de licenciatura e há muitas universidades e faculdades formadoras que não estão engajadas neles, bem como, não são todas as escolas que contam com a presença de estudantes bolsistas. Mesmo assim, estudos realizados por Silva (2017) e Silva e Rios (2018) demonstram que onde ocorrem se constituem em propostas que qualificam a formação e a prática do futuro professor. As considerações dos autores sinalizam a necessidade de uma formação pautada pela articulação entre os espaços formativos e de atuação profissional, em outras palavras, pela aproximação teoria-prática. “Além disso, conta com tempo e oportunidade de fazê-las e refazê-las, estando num movimento formativo e dialógico com os docentes da universidade. Isso implica dizer que, ao se licenciar, a escola não será um elemento estranho e desconhecido para o futuro professor.” (SILVA, 2017, p. 19-20). Estes Programas são tentativas que ocorrem no Brasil de aproximação entre a formação e o exercício profissional, agora cabe aprimorá-los e incrementá-los para que respondam com eficácia às nossas demandas.

Algumas profissões são tomadas como exemplos bem-sucedidos de indução profissional como é o caso dos médicos, pilotos de avião... nos quais os mais jovens sempre começam por tarefas menos complexas e são amparados por profissionais mais experientes. Vaillant e Marcelo (2012, p. 135) questionam: “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis?” Com isso eles querem pôr maior lucidez sobre uma questão que revela o descaso e o quanto o discurso da educação como prioridade constitui-se em uma falácia, pois todos sabem o que representa o professor para que a qualidade de uma escola e a aprendizagem dos estudantes ocorra de fato.

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

Silva Júnior (2015, p. 143) também trata da pouca participação das corporações ou dos demais integrantes da profissão, dando a entender que há um vazio que precisa ser ocupado por companheiros ou representantes dos professores no sentido de auxiliar na formação, mas também para garantir seriedade e possíveis desvios de conduta. Ele ressalta que diferentemente das outras corporações profissionais, como a:

[...] dos advogados, dos médicos e dos engenheiros, por exemplo, as corporações dos professores não estão representadas nos processos de formação e não dispõem do poder de intervenção na organização desses processos, assim como também não dispõem do poder de realizar exames de certificação após a conclusão da formação inicial. Em suma, ser professor da educação básica não depende da aprovação dos pares. No limite, para ser professor basta apenas estar professor.

A menção à necessidade de programas de indução traduz o convencimento de que cada etapa da vida profissional do professor possui suas especificidades e cumpre uma função determinada. Os programas não se restringem a elementos da formação inicial e muito menos da continuada. Seu objetivo está direcionado a cumprir uma distinta, mas imprescindível tarefa sem a qual o professor encontrará maiores dificuldades para iniciar e para consolidar-se na profissão. Silva e Rios (2018) situam o PIBID como um Programa que estaria na condição de possibilitar ao acadêmico, aprender a ser docente levando em consideração a integração do ser formando com o contexto de desenvolvimento da profissão para a qual se forma, favorecendo ao sujeito em formação produzir reflexões sobre o que aprende, gerando novas aprendizagens.

Assim, os modos de fazer no PIBID se alicerçam na relação de aprendizagem por homologia, constituída a partir das experiências do Programa, num processo formativo por meio da qual as aprendizagens experienciais do ser professor pressupõem caminhos próprios revelados na trajetória formativa de cada licenciando, bem como dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses. Isso permite que o licenciando possa compreender o contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, o que possibilitará seu desenvolvimento de seus saberes e fazeres docentes. (SILVA; RIOS, 2018, p. 215).

Nesta perspectiva perguntou-se aos participantes do estudo a respeito da existência de algum tipo de suporte, de apoio nas escolas para os professores principiantes e quando sentiam algum problema com quem contavam ou em quem buscavam apoio? 63% afirmaram que nas escolas em que trabalham não há ou não encontram nenhum programa ou equipe estruturada para dar suporte quando necessário e 37% declaram que há apoio, mas não necessariamente um “programa”. Isto é, encontraram amparo e foram acolhidos quando necessitavam, mas somente alguns falaram que sentiram isso como uma prática ou política

da instituição, como revela a educadora Giovana. “Na escola a gente tem. A gente foi chamada pela direção, coordenação, para conversar, para ver como está se sentindo, como está sendo a nossa adaptação, se estava precisando de ajuda, de apoio, estava se sentindo bem no local.” (GIOVANA, entrevista, 2019).

As respostas demonstram que nas escolas com equipe completa de gestores, mais estruturadas, o professor sente-se mais amparado e com maior liberdade para pedir ajuda e receber auxílio. Alguns depoentes contam que não conheciam os setores e nem sequer sabiam a quem recorrer quando necessitassem de algo, fazendo com que tivessem que resolver o problema do seu modo, como relata a professora Viviane.

Na verdade, a gente não tem muito esse apoio que é importante para quem não tem experiência e chega a um ambiente novo; realmente é o que acontece. Eles falam teus horários, o que tu tens que fazer. Nunca tive uma experiência que alguém me falasse sobre como fazer para resolver isso, para resolver aquilo. (VIVIANE, entrevista, 2019).

Ao interrogar sobre a quem recorriam quando sentiam algum problema ou dificuldade, a quase totalidade mencionou a coordenação pedagógica, aparecendo, como segundo maior indicador, colegas de trabalho. Além destes, foram referidos também a direção da escola, funcionários, recursos humanos, amigos e familiares. “Sim, dentro da instituição tem o departamento de Recursos Humanos que organiza uma integração que explica desde a parte estrutural até o de sistemas. Há integração para você saber das regras, como funciona a missão, a visão do local.” (BRUNA, entrevista, 2019). Na visão de Vaillant e Marcelo (2012) os programas de inserção ajudam os docentes a se estabelecerem na realidade escolar de forma mais adequada e controlada, o que em geral ocorre com o apoio dos mentores. Mas a intervenção e o acompanhamento do mentor têm que ocorrer de uma forma ampla, comprometida e nas palavras dos autores referidos (2012), “robusta”, pois a simples presença do mentor não é o suficiente. A presença terá que ser efetiva, cuidadosa para não tolher a criatividade e o espírito de iniciativa do professor. Infelizmente, no Brasil, a mentoria é uma realidade distante.

Day (2001, p. 64) chama atenção para a capacidade do professor de conduzir a prática educativa com sensibilidade, tato pedagógico, *connoisseurship* (conhecimento) e inteligência emocional, destacando que ignorar “[...] o papel da emoção na reflexão no ensino, sobre e acerca do ensino e aprendizagem significa não conseguir avaliar o seu

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

potencial para afetar, positiva ou negativamente, a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula.” Nesse sentido, a sensibilidade ou a experiência estética é um atributo imprescindível à docência uma vez que fratura as práticas prescritivas, autoritárias e niveladoras mormente instaladas na cultura escolar. Convoca-nos a uma nova ética, mais sensível ao não usual, capaz de acolher as contingências da vida.

Os dados da pesquisa apontam ausência de programas ou propostas estruturadas de apoio aos professores iniciantes. André (2012) demonstra a escassez de políticas e programas de indução profissional de professores revelando a pouca atenção que os professores em início de carreira têm recebido em diferentes países, não só no Brasil. Esta constatação pactua com o que Tardif (2002, p. 86), afirma quando diz que a “[...] tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de sua identidade profissional.” O desleixo com este momento da vida do professor interfere não só no exercício profissional presente, mas, sobretudo, no perfil profissional futuro.

O que se evidencia são ações pontuais ou isoladas de colegas ou gestores, vindo ao encontro do que outros estudos demonstram quando revelam que as escolas ou redes, no país, em sua grande maioria, não possuem iniciativas ou práticas para dar suporte aos professores principiantes, como é o caso do que afirma Silveira et al. (2007, p. 155-156).

No entanto, a grande ausente deles é a instituição escolar. Os estudos não apontam o apoio institucional como um aspecto da “descoberta” e da consequente permanência na carreira. É visível nesses trabalhos a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras.

Do ponto de vista teórico, segundo Vaillant e Marcelo (2012), vários autores fazem referência a propostas e modelos de programas de indução profissional, de como devem ser e estar organizados, dentre os quais podemos citar Britton et al. (2002), Smith e Ingersoll (2004), Arends e Rigazio-DiGilio (2000), Wong (2004), Darling-Hammond et al. (2019). García (1999) chama atenção para a efetividade e importância da instituição de programas de indução, pois eles configuram-se como vínculo apropriado que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Vaillant e Marcelo (2012) ao referir-se às características dos programas externam que devem apresentar três níveis de assistência: preparação, orientação e prática. Os programas cumprem objetivos diversos que vão além da preocupação com a permanência do professor

na escola. Há a intervenção para inserir os novos docentes na cultura da escola, melhorar suas habilidades didático-pedagógicas e aprimorar o relacionamento com os alunos. Intencionam também auxiliá-los nas questões estruturais e burocráticas da profissão e introjetar a perspectiva do profissionalismo e assegurar as condições para que possam trabalhar tendo como horizonte o desenvolvimento profissional. Pois se não lhe forem dadas estas condições e se não encontrarem um ambiente mais favorável, muitos professores, com grande capacidade e potencial, deixarão a profissão. Estas condições precisam ser consideradas quando se pensa na identidade docente. Tardif (2002, p. 107) afirma que esse processo “[...] modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos”. Reconhece-se, desse modo, como difícil compreender a questão da sua identidade sem inseri-la imediatamente na sua história como atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional.

Diante das proposições dos teóricos que comprovam a contribuição dos programas de inserção, perguntou-se aos participantes da pesquisa se acreditavam ser importante ter um programa de inserção ou indução profissional e em caso afirmativo, o que consideravam relevante ser abordado. 100% consideram importante ter um programa de indução profissional. E ao perguntar-lhe sobre o que acreditam ser relevante de trabalhar dentro dele foram precisos, como demonstra a breve síntese: mostrar as funções que o professor irá desempenhar dentro da instituição, o que ele deveria fazer; mostrar a realidade, o que acontece no dia a dia, que fosse algo prático, poder observar colegas mais experientes atuando, identificar o que funciona e o que não funciona; noções básicas do que é uma sala de aula; conhecer a parte pedagógica, a metodologia, a organização da escola, as rotinas, questões que são características da escola; observação de turmas; trabalhar o acolhimento da pessoa que chega à escola, ter colegas que vão lhe ajudar a gestão do local; como se portar na escola do ponto de vista prático; aspectos relacionados à saúde mental do professor, às emoções, como lidar com conflitos.

Nesta direção, Imbernón (2015, p. 77) é enfático ao afirmar que a “[...] formação por si mesma pouco serve se não for unida a mudanças no contexto, organizacionais, de gestão e de relações de poder.” Ao pensar em formação, torna-se relevante alargar o horizonte que vá além dos estudantes em formação e se estender aos terrenos referidos pelo autor

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

para não cairmos na armadilha da responsabilização exclusiva da pessoa do professor pelo êxito ou fracasso das ações nas quais ele se envolve e sobre as quais, não raras vezes, possui pouco controle e poder.

Considerações finais

Ao discutir a função da universidade em relação à formação de professores identifica-se um hiato no que tange a ela e a inserção do professor principiante. A pesquisa concluída permite apresentar subsídios para ampliar a compreensão das especificidades do entre-lugar, posto que este pode ser decisivo para a permanência na profissão, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências fundamentais para o exercício profissional.

A revisão de literatura e os dados da pesquisa apontam a necessidade de um tratamento diferenciado e específico ao professor, no tocante à indução profissional, pois onde isso ocorre como política, programa ou prática institucional, interfere, sobremaneira, no desempenho profissional e na constituição da identidade docente, como demonstram estudos relatados por Vaillant e Marcelo (2012). No entanto, parece que o desafio é convencer autoridades, gestores e formadores de que isso pode tornar-se uma realidade e uma ação concreta nas escolas.

As entrevistas realizadas possibilitam traçar um paralelo com o que a literatura traz a respeito das políticas, programas e condições que enfrentam os docentes na indução profissional. Alguns dos entrevistados abordaram aspectos significativos para uma reflexão sobre a práxis pedagógica, em especial, voltada ao seu processo de formação. Faz-se necessário, segundo os educadores, que haja valorização dos profissionais da educação atingindo questões salariais, de condições de trabalho, de formação continuada e de reconhecimento da figura do professor.

As constatações da investigação permitem inferir a necessidade de adotar estratégias que oportunizem ao professor a vivência do entre-lugar. Boa formação acadêmica e ingresso promissor podem significar a permanência e o engajamento na busca do desenvolvimento profissional. Para que se chegue a um denominador comum há possíveis estratégias que podem ser adotadas:

- formação inicial consistente, com forte base teórica e imersão na realidade, desde o início dos cursos de licenciatura, em articulação com a escola para que esta se constitua em espaço de formação (formação em escolas, para dentro da escola);

- desenvolver ações de acolhimento, contato e domínio da escola enquanto estrutura organizacional, para que os novatos se sintam recepcionados pela comunidade escolar, em especial, pelos colegas educadores e gestores, para que comecem a desenvolver a perspectiva sistêmica da cultura coletiva e alimentem o espírito de colaboração entre pares;
- propiciar momentos de integração com as equipes de trabalho, inserindo os principiantes na dinâmica funcional e curricular da escola, criando espaços para que possam contribuir com processos de mudança, inovação e melhoria de aspectos didático-pedagógicos;
- criar e desenvolver programas de mentoria para professores iniciantes com espaço institucional para estudo, socialização de experiências, formação e apoio do professor mentor que servirá de referência e acompanhará os mais jovens;
- gestar e implementar política nacional de apoio aos professores iniciantes, de valorização e reconhecimento profissional, contemplando salários, plano de carreira, benefícios, horas para planejamento;
- pensar a formação e a atuação profissional como constituintes do entre-lugar, como processo, como um contínuo que inicia na formação inicial e se estende ao desenvolvimento profissional docente, em que possam ser abertas possibilidades de formação permanente para dar suporte aos contextos complexos e dinâmicos da prática com os quais o professor se depara no percurso dos anos de trabalho.

Estas medidas, são algumas, que se acredita serem cruciais para que os professores não desistam da profissão, revertendo a atual tendência e os percentuais de abandono. Torna-se imprescindível, pensar coletivamente, formas de assegurar que a indução profissional, como entre-lugar, permita desenvolver o gosto pela profissão e se constitua em oportunidade de realização profissional, a partir do seu processo de formação e de posterior concretização de um trabalho pleno de sentido, que coopera para a formação das novas gerações.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: a ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

Indução profissional de professores: o entre-lugar de constituição da identidade docente

ANDRADE, Elisabete; NOGARO, Arnaldo; CALLAI, Helena Copetti. Formação continuada de professores (as) e sua relação com o conceito de acontecimento. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 123-144, jan./abr. 2016.

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

BHABHA, Homi. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p. 35-41, 1996.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DARLING-HAMMOND, L. et al. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

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

GATTI, Bernardete. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernardete et al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 75-82.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIANO, Antonio L. S. A Construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe. 2006. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf> Acesso em: 7 abril/2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. Inserção profissional dos professores da Educação Básica: dos desafios iniciais às proposições de superação. In: SOUZA, Flávia Dias de (Org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernardete. et al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 133-148.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. 2017b. 220fls

SILVA, Fabrício Oliveira; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 13, p. 202-218, 2018. Ponta Grossa-PR. Disponível em: <file:///C:/Users/anoga/Downloads/Dialnet-AprendizagemExperiencialDaIniciacaoADocenciaNoPIBI-6844942.pdf>. Acesso em: 28 dezembro 2020.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, nº 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

SIMON, M. S. Professores iniciantes: localizando aspectos de sua trajetória nas teses e dissertações da Capes de 2004 a 2010. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernardete et al. (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 33-44.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba (PR): Editora da UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre 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.

Nota

¹ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa utilizamos nomes fictícios para substituir os verdadeiros.

Sobre os autores

Arnaldo Nogaro

Doutorado em Educação pela UFRGS. Possui Mestrado em Antropologia Filosófica pela PUCRS e graduação em Filosofia pela Faculdade Filosofia Imaculada Conceição (1987). Foi Pró-Reitor de Ensino da URI de 2016-2018. É Reitor da URI para a Gestão 2018-2022 e professor titular dos cursos de graduação e pós-graduação do Câmpus de Erechim e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - do Câmpus de Frederico Westphalen.

E-mail: narnaldo@uricer.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511>

Martin Kuhn

Possui graduação em Pedagogia pela UFMT, graduação em Sociologia pela UNIJUÍ, mestrado em Educação Nas Ciências pela UNIJUÍ. Doutor em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Ciências pela UNIJUÍ e Universidad Autónoma de Madrid - UAM (Bolsista CAPES - PDSE). Pós-Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Ciências pela UNIJUÍ. Professor e orientador do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Brasil.

Emai: mark@outlook.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

Vivian Martinez Mendes Moreira

Acadêmica do Curso de Medicina - URI. Bolsista de IC PIBIC/CNPq. Erechim, RS, Brasil. E-mail: 3mvivian@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5728-4185>.

Recebido em: 14/10/2020

Aceito para publicação em: 27/12/2020