

[HTTP://DX.DOI.ORG/10.5935/2238-1279.20200093](http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200093)

## Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras

*The teacher career's beginning: what brazilian dissertations and thesis say*

*Inicio de la carrera docente: lo que dicen las tesis de maestría y doctorado brasileñas*

Lúcia Gracia Ferreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

luciagferreira@ufrb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Rosa Maria Moraes Anunciato

Universidade Federal de São Carlos

rosa@ufscar.br

<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

### RESUMO

O início da carreira profissional docente é um período cujo “choque com a realidade” é mais veemente. Essa expressão remete ao confronto inicial vivenciado pelos professores no exercício da profissão. A realização de uma pesquisa de doutorado sobre professores da zona rural em início de carreira nos remeteu a uma revisão de literatura sobre investigações encontradas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, buscando conhecer as pesquisas realizadas até o ano de 2011, a partir dos descritores “professores iniciantes” e “início da carreira”. O levantamento foi realizado em três momentos: o primeiro remete a revisão de literatura realizada por Gama, sobre o tema, até o ano de 2005, sendo o primeiro trabalho encontrado datado em 1983. No intuito de complementar a pesquisa, já iniciada, foram utilizados os mesmos critérios e descritores, delimitando dos anos de 2006 a 2011. Surgiu então a necessidade de realizar um terceiro momento a partir de procedimentos de revisão da análise dos dados. O mapeamento possibilitou encontrarmos um total de 96 dissertações e teses, cujos enfoques variavam, mas nenhum destes tinha como objeto de estudo os professores da zona rural, revelando a relevância desta questão.

**Palavras-chave:** Início da Carreira Docente. Início da Docência em Dissertações e Teses. Formação de Professores. Professores Iniciantes.

### ABSTRACT

*The teaching professional career's beginning is a period when “shock with reality” is most vehement. This expression refers to the initial confrontation experienced by teachers in the exercise of their profession. Conducting a doctoral research on rural teachers in early career led us to a literature review on investigations found in the CAPES Dissertation and Thesis Bank, seeking to be informed of the researches conducted until 2011 from the descriptors “Beginning teachers” and “early career”. The survey was conducted in three moments: the*

*first refers to the literature review carried out by Gama until 2005, which revealed that the first work found on the topic dated at 1983. In order to complement the research, already started, the same criteria and descriptors were used, delimiting the years from 2006 to 2011. Then we sensed the need to perform a third moment in which we reviewed the data analysis. The mapping made it possible to find a total of 96 dissertations and thesis, whose approaches varied, but none of those had as object of study the rural area teachers, revealing the relevance of this matter.*

**Keywords:** *Beginning Teachers. Teacher Training. Teaching Beginning in Dissertations and Thesis. Teaching Career's Beginning.*

## RESUMEN

*El comienzo de la carrera profesional docente es un período cuyo "choque con la realidad" es más vehemente. Esta expresión se refiere a la confrontación inicial experimentada por los maestros en el ejercicio de su profesión. La realización de una investigación doctoral sobre docentes en áreas rurales al comienzo de sus carreras nos llevó a una revisión de la literatura sobre investigaciones encontradas en el Banco de Tesis de la CAPES, buscando conocer las investigaciones completadas hasta el año 2011, utilizando los descriptores "maestros principiantes" y "comienzo de carrera". La encuesta se llevó a cabo en tres momentos: el primero se refiere a la revisión de la literatura realizada por Gama sobre el tema hasta el año 2005 y el primer trabajo encontrado data de 1983. Para complementar la investigación, ya iniciada, utilizamos los mismos criterios y descriptores, delimitando los años de 2006 a 2011. Luego hubo la necesidad de realizar un tercer momento basado en procedimientos de revisión del análisis de datos. El mapeo permitió encontrar un total de 96 tesis, cuyos enfoques variaron, pero ninguno de ellos tuvo como objeto de estudio a los docentes del área rural, revelando la relevancia de este tema.*

**Palabras clave:** *Formación de profesores; Maestros principiantes; Inicio de la carrera docente; Comienzo de la enseñanza en tesis de maestría y doctorado.*

## Introdução

O início da carreira é considerado como um período de “choque com a realidade”, essa expressão remete ao confronto inicial vivenciado pelos professores no exercício da profissão (HUBERMAN, 1992). Dado a natureza desse período o sentimento de sobrevivência existe e se faz presente pelas dificuldades iniciais com as quais os docentes precisam lidar. Todos os desafios levam a sobrevivência, a sensação de estar lutando na profissão; o choque passa a ser tão real que fica evidente que as aprendizagens dos cursos de formação estão distantes da realidade que está sendo enfrentada. Outro sentimento comumente vivenciado nesse período é a descoberta. Ao mesmo tempo em que “se sobrevive”, se descobre e se aprende. Há um entusiasmo inicial que move o professor iniciante na profissão, há uma responsabilidade e entusiasmo por estar num corpo profissional, isso caracteriza o sentimento de descoberta.

Esse período de início na docência é tido como aquele que os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que os levam a reflexão sobre sua formação e prática pedagógica (SILVA, 1997). Também há por parte dos professores muitas perspectivas do ato de ensinar (é tido como período de desafios), em que cada experiência vivenciada no início da carreira testa a capacidade de sobrevivência a esse processo de desenvolvimento profissional. Ainda são vivenciadas as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a profissionalidade docente é caracterizada pela maneira como foram formados e pelas constantes mudanças sociais. Este período se transforma num contexto propício ao aparecimento de dilemas. Isso se dá porque estes professores geralmente estão inseridos num sistema de ensino que os deixam entregues a si próprios, a sua própria sorte, sem um apoio estruturante (SILVA, 1997).

A transição, ritual de iniciação, ou seja, período de passagem de aluno a professor é difícil e um período de adaptação a uma nova posição e contexto profissional. Tardif (2002) fala da iniciação a partir de três fases, a primeira fase trata-se dos momentos que antecedem o começo do ano letivo e suas orientações é o rito de passagem de estudante a professor; a segunda, trata-se da iniciação ao ato de ensinar; e a terceira, refere-se ao período de descoberta dos alunos “reais” pelos professores. O início da carreira é determinante para o futuro profissional, isso porque nesse período vai se estruturando, tendo os saberes e a prática como fundamentos, provocando certezas em relação ao contexto do trabalho docente.

A prática é essencial para a aprendizagem da docência, ou seja, aprende-se a ensinar ensinando (FONTANA, 2000; MARCELO GARCIA, 1998, 1999; SOUZA, 2012; TARDIF, 2002). É dessa forma que os professores evoluem na carreira, aprendendo.

Ao entrarmos em contato com esses estudos adentramos ao campo das questões ligadas à formação, ao desenvolvimento profissional e ao início da carreira profissional docente. Dessa forma, com a intenção de aprofundarmos no assunto, fez-se necessário analisar as produções existentes no Brasil no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES para traçar o caminho percorrido na literatura até aqui e descobrir o que ela tem a nos mostrar sobre o tema. Essa descrição e análise foram realizadas, dando origem ao levantamento sobre o início da carreira docente no Brasil. Esse mapeamento, apresentado neste artigo, fez parte da revisão de literatura da tese de Ferreira (2014) e foi necessário, para comprovar a

inexistência, o abandono, o silenciamento de estudos sobre a educação rural e a iniciação à docência em escolas rurais multisseriadas.

Este artigo trata do início de carreira em dissertações e teses brasileiras em três momentos, a partir de 1983 procurando identificar se/como a temática da educação rural é tratada nesses diferentes momentos.

## **Início da carreira docente: revisão das dissertações e teses**

A revisão de literatura sobre as dissertações e teses ocorreu a partir dos descritores “professores iniciantes” e “início da carreira”, foi realizada em três momentos. O primeiro momento refere-se à primeira revisão da literatura sobre o tema realizado por Gama (2007), até o ano de 2005, tendo encontrado o primeiro trabalho em 1983. Optamos pela complementação dessa revisão, demonstrando o segundo momento de 2006 a 2011, utilizando os mesmos descritores e os mesmos critérios. O terceiro momento (1983 a 2005) foi necessário por perceber que um trabalho do ano de 2005, sobre professores iniciantes, cuja leitura havia sido realizada, não fazia parte dos estudos desenvolvidos por Gama, por esse motivo, não compunha o primeiro momento da revisão. Diante disso, realizamos o terceiro momento de revisão e encontramos, além deste, outros trabalhos que atendiam ao critério para a inclusão neste estudo.

Todos os trabalhos encontrados em cada descritor (professores iniciantes e início da carreira) tiveram seus resumos lidos e descartados aqueles que não se referiam especificamente à docência ou aos professores iniciantes. Em seguida, foi realizada a leitura completa para identificação de informações catalográficas, palavras-chave, objetivos do trabalho, foco de estudo, abordagem teórico-metodológica, referências e resultados.

### **Primeiro momento (1983 a 2005)**

Os estudos sobre professores iniciantes vêm crescendo e Gama (2007) realizou uma revisão de dissertações e teses sobre o início da carreira docente e desenvolvimento profissional, tentando mapear, no Brasil, o estado da pesquisa acadêmica sobre o tema. A autora realizou este estudo e o apresentou em três tópicos através do relato dos aspectos metodológicos da revisão, da descrição geral e do balanço do estudo. Discursou sobre as possibilidades e indícios de desenvolvimento profissional encontrados nas dissertações e teses brasileiras sobre o tema. Aqui, interessa-nos os dados da autora com a intenção de realizar um estado do conhecimento sobre o início da carreira docente.

Conforme Gama (2007), o levantamento iniciou em 2004 a partir da consulta ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira consulta foi realizada a partir do descritor “início de carreira” e foram geradas 109 indicações, que após serem verificados a partir do título, reduziu-se para 14 trabalhos, cuja leitura dos resumos se fez necessária. Numa segunda consulta feita com o descritor “Professores iniciantes” foram encontrados 87 indicações, que após análise dos títulos permaneceram apenas 19, separados para leitura dos resumos. Após cruzar as indicações encontradas a partir dos dois descritores, ou seja, os 33 trabalhos, percebeu que 07 indicações eram coincidentes. Dessa forma, permaneceram 26 trabalhos, e desses, quatro foram eliminados após a leitura dos resumos (três por referir-se ao início da carreira de outras profissões e um por não diferenciar professores iniciantes de experientes). Nessa etapa permaneceram 22 trabalhos que foram fichados, buscando conhecer a questão norteadora, os objetivos, a metodologia, os referenciais teóricos e os principais resultados obtidos.

Dessas pesquisas mapeadas, seis (06) foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Por ter acesso, Gama (2007) incluiu em sua pesquisa, trabalhos que ainda não faziam parte do banco de dissertações e teses da CAPES, sendo um total de três (03)<sup>1</sup>, totalizando 25 trabalhos. Os três (03) estudos acrescentados eram todos da UFSCar, atingindo uma quantidade de nove (09) trabalhos do mesmo programa, que foi também o que mais se destacou.

Por se tratar de um trabalho sobre professores iniciantes, mais especificamente ligada à área de Ensino de Matemática, Gama (2007) também buscou estudos (dissertações e teses) que compunham o Círculo de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPM)/FAE/UNICAMP. Nesse levantamento, foram encontrados mais três (03)<sup>2</sup> estudos.

Com esse estudo constatou-se que o Estado de São Paulo se destaca, tendo produzido 21 trabalhos. Minas Gerais produziu três, Rio de Janeiro produziu dois e Pernambuco e Rio Grande do Sul produziram um. Dessa forma, percebe-se que as universidades de São Paulo são as que mais têm contemplado a temática do início da carreira docente.

Ainda, nessa investigação, foram encontradas 21 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado, sendo a maioria desses estudos realizada em Programas de Pós-

---

<sup>1</sup> Pizzo (2004); Rocha, G. (2005); Mariano (2006).

<sup>2</sup> Passos (1995); Camargo (1998); Rocha, L., (2005).

Graduação em Educação. Dessas, 17 dissertações e 05 teses foram em Programas de Educação. Das teses, uma foi em Letras e outra em Geografia Humana. Das dissertações, uma enfatizou a Educação Escolar, outra, a Psicologia da Educação, outra a Educação nas Ciências e a última, a Educação Matemática.

Das 28 pesquisas, uma foi produzida na década de 80, 10 na década de 90 e 17 a partir do ano 2000 (até 2005). Assim, entende-se que esses estudos foram crescentes. Quanto à área temática, encontrou-se 13 trabalhos sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo seis (06) da UFSCar. Dois outros trabalhos sobre habilitação de magistério, três (03) sobre várias áreas específicas, um referente à Português, um à Educação Física, outro à Geografia. Sobre Matemática, encontrou-se três trabalhos, sendo que dois abordam aspectos sobre o tema. Um trabalho sobre a própria prática (vários níveis de ensino) e um sobre o estado da arte. Todos os estudos foram de caráter qualitativo.

Gama (2007), com esse levantamento cataloga o primeiro estudo brasileiro sobre o início da carreira, realizado em 1983, por Maria Alicia Onaindia y Lequerica que se refere a professores das séries iniciais. Nele, a autora conclui que os licenciados não foram preparados adequadamente para a realidade. Das pesquisas cuja temática é a Pedagogia, mais especificamente, séries iniciais, além do estudo de Lequerica, temos as produções da UFSCar, como a de Guarnieri (1996), em que o foco incidiu sobre o tornar-se professor; Corsi (2002) que estudou as dificuldades enfrentadas por professores e como enfrentam; Silveira (2002) buscou enfatizar a aprendizagem da docência de uma professora em início de carreira que buscava o sucesso escolar de seus alunos. Já Vieira (2002), investigou a aprendizagem da docência e como o sujeito aprende a ser professor após a formatura. Pizzo (2004) pesquisou professoras em fim de carreira e as memórias que estas tinham sobre o seu início de carreira. O estudo de Rocha, G. (2005) buscou verificar a construção da docência a partir das narrativas de uma professora iniciante.

Os outros trabalhos sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental se referem às dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante nas redes públicas. Dentre esses trabalhos, destaque: Moura (1998), aponta os problemas e dificuldades dos professores iniciantes em referência aos primeiros anos de inserção no cotidiano das escolas; Conti (2003) demonstra imagens da profissão docente a partir das visões de professoras iniciantes; Freitas (2000)<sup>3</sup>, remete ao processo de socialização do professor iniciante; Mogone (2001), destaca o processo de identificação com a profissão e a construção da

---

<sup>3</sup> Investiga professores iniciantes e não iniciantes.



identidade docente; Borges (2002) fala sobre o estágio probatório do professor iniciante; Rufino (2000), fala sobre a percepção de aprendizagens na docência.

Partindo desse pressuposto, outros trabalhos também são relevantes, como por exemplo: Castro (1995) e Angotti (1998), ambos discutem, respectivamente, fatores que dificultam ou facilitam o fazer pedagógico, ou seja, que geram acertos e desacertos do professor iniciante e como percebem isso. E o segundo, discute ainda o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Almeida (2003), foca na pesquisa sobre a própria prática por meio de narrativas da história de vida, buscando identificar os dilemas vivenciados no início da carreira.

Conforme levantamento feito sobre os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira, no período compreendido entre 1994 e 2004, Mariano (2006), encontrou, 26 trabalhos, sendo 5 na ANPEd e 21 no ENDIPE. Diante disso, ficou constatado que mesmo sendo uma etapa importante da aprendizagem da docência, o início de carreira se configura como um tema que ainda desperta (nesse período) pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros, pois perfazia 0,5% dos trabalhos sobre a temática.

Quanto aos estudos que abordam alguns aspectos do tema (início de carreira) têm-se o de Passos (1995) e Camargo (1998), cujo foco incide sobre a Matemática. O primeiro buscou conhecer as representações matemáticas de uma turma de Magistério, formada em 1989 do CEFAM/Campinas e as possíveis transformações pelas quais passaram esses alunos. Na última etapa do estudo foram selecionados três ex-alunos (professores iniciantes) para questões de aprofundamento. O segundo estudo enfatizou a construção da identidade profissional, investigando como os alunos e ex-alunos das Licenciaturas em Matemática e Ciências da UNIMEP refletem/percebem sobre sua formação profissional, procurando respostas que ajudassem a repensar um novo projeto da Licenciatura em Ciências e Matemática. Esse estudo teve a participação de dois professores iniciantes.

Entre os outros estudos que abordam o início da carreira docente relacionada ao ensino de Matemática, estão o de Cusati (1999), cuja discussão tratou de como o professor aprende matemática na prática profissional, no início e final da carreira. A pesquisa de Gama (2001), estudou o que chamou de fase de iniciação de passagem de discente para docente, com professores com até quatro anos de docência, descrevendo e refletindo sobre os pontos que compõem/fazem parte dessa transição. Nesse mesmo foco, porém, com ampliação do tema, Rocha, L. (2005), estuda a fase de transição de alunos a professores,

como esses professores iniciantes enfrentam os desafios da prática docente, como se constituem profissionais docentes e constroem e reelaboram saberes.

O mapeamento também se baseou em pesquisas de outras áreas do conhecimento, como Português, Educação Física e Geografia. Martins (2002) analisou, com base na Linguística Moderna, como o professor iniciante dava aulas de língua materna, refletindo sobre a prática e o fazer pedagógico. Já Gori (2000) buscou conhecer as dificuldades e facilidades, bem como, os elementos utilizados pelo professor iniciante de Educação Física, inserido na prática do exercício profissional. Ainda Diniz (1999) realizou um estudo com professores iniciantes de Geografia, buscando nas suas narrativas a construção da história de aprender e ensinar Geografia desses sujeitos.

Nessa perspectiva foram realizados trabalhos que envolviam professores em início de carreira de mais de uma área específica ao mesmo tempo. Os trabalhos de Inforsato (1995), Souza (1999), e Amorim (2002) têm essa característica. O primeiro e o segundo buscaram identificar as dificuldades enfrentadas por esses docentes no exercício profissional. Sendo que Inforsato (1995), ainda buscou utilizar-se desses elementos encontrados para a resignificação da disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas. Já Amorim (2002) procurou relacionar essas dificuldades à formação docente, à escolha profissional e à organização do trabalho escolar. Ainda em confluência com esse processo, Souza (1999) verificou a construção da identidade profissional de professores iniciantes (História, Ciências, Geografia, Português, Matemática), recém-formados pela mesma instituição.

Dessa forma, conforme apontado acima, Gama (2007)<sup>4</sup>, em um mapeamento de dissertações e teses brasileiras sobre início de carreira docente e desenvolvimento profissional, encontrou um total de 28 trabalhos, referentes a sete teses e 21 dissertações, sendo a maioria destes de Programas de Pós-graduação em Educação, produzidas entre 1983 e 2005<sup>5</sup>. Destes, quinze fazem referência aos anos iniciais do Ensino Fundamental; oito a áreas específicas (Português, Matemática, Geografia, Educação Física); três sobre várias áreas específicas, simultaneamente; um trabalho sobre a iniciação na carreira de uma professora, em vários níveis de ensino; um enfatiza o estado da arte sobre o tema, baseado nos anais publicados (1994-2004), em dois grandes congressos nacionais (ENDIPE e ANPEd). Assim, a partir dessas informações, do mapeamento dos estudos sobre

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre esse mapeamento consultar Gama (2007).

<sup>5</sup> Não foi inserida a dissertação de Mariano (2006) porque é a única desse ano. Também porque, em conversa com Renata Gama, obtivemos a informação que o levantamento foi realizado até o ano de 2005, mas que ela já incluía o trabalho de Mariano.



professores da zona rural em início de carreira verificamos que até o ano de 2005 não havia dissertações ou teses sobre o tema.

O levantamento realizado mostra que em 22 anos, havia apenas 28 estudos feitos sobre o início da carreira docente. Isso comprova a carência de estudos sobre o tema e que por ser um tema emergente tendia a crescer nas pesquisas como ocorreu. Através desses estudos, observamos que há pouca variação dos trabalhos realizados, quase metade deles refere-se a alunos de Pedagogia, deixando lacunas quanto ao início da carreira de professores das áreas específicas.

Exceto a pesquisa de Mariano (2006), todas as outras foram de campo e trazem dados sobre a construção da docência. O estudo realizado por Gama mostrou que até o ano de 2005, não havia estudos que tratavam de políticas ou propostas de solução para a inserção profissional, nem uma contribuição básica para que esses professores iniciantes parassem de vivenciar práticas descontínuas.

Diante disso, fica claro que não havia nenhum estudo que contemplasse a realidade dos professores iniciantes da zona rural, perspectivando, dessa forma, a marginalidade da população rural e sua invisibilidade. Então, muitas lacunas ainda existem nessa problemática. Este trabalho traz uma contribuição importante para pensarmos a docência, a formação e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. A seguir, avançamos para o período posterior a 2006, dando continuidade ao trabalho iniciado por Gama (2007).

## Segundo momento (2006 a 2011)

Esse segundo momento refere-se a um mapeamento sobre professores em início de carreira realizado durante os meses de julho e agosto de 2012, a partir dos descritores “professores iniciantes” e “início de carreira”. Procuramos fazer conforme metodologia utilizada por Gama (2007), levantando informações sobre a temática no Banco de dissertações e teses da CAPES, de 2006 a 2011, fazendo um trabalho de continuidade. Vamos considerar apenas 27, dos 28 trabalhos encontrados por Gama, pois um deles (o de MARIANO, 2006) foi incluído pela autora, sendo o único de 2006. Mas nesse segundo momento, fizemos todo o mapeamento do ano de 2006, contemplando também o trabalho desenvolvido por Gama. Dessa forma, para que o trabalho não seja exposto duas vezes (no primeiro e no segundo momento), optamos por descrevê-lo apenas no segundo levantamento, ficando 27 trabalhos no primeiro levantamento.

Na primeira consulta, feita a partir do descritor “professores iniciantes” foram encontrados 122 trabalhos, sendo 94 dissertações e 28 teses. Todos eles tiveram seus resumos lidos. Após essa leitura foram eliminadas 63 dissertações e 17 teses, por não atenderem ao tema sobre professores iniciantes, permanecendo 42 indicações (31 dissertações e 11 teses), que foram analisados.

Numa consulta posterior, a pesquisa foi realizada com o descritor “início de carreira”, e foram encontradas 276 indicações, sendo 221 dissertações e 55 teses, que foram separados para a leitura dos resumos. As leituras dos resumos se fizeram necessárias e gerou a eliminação de 237 trabalhos, que falavam da carreira de várias profissões entre outras coisas, que não era o foco desse levantamento. Dessa forma, o número de trabalhos selecionados diminuiu para 37 (28 dissertações e 9 teses) que foram separados.

No cruzamento dos trabalhos encontrados com os dois descritores, ou seja, os 80 trabalhos, percebemos que 25 indicações coincidem. Assim, após a junção de todos os trabalhos, independentes dos descritores, permaneceram 54, constituindo-se corpus de análise, sendo 42 dissertações e 12 teses. Nessa pesquisa, nenhum trabalho foi eliminado pelo título e sim pelo resumo.

Após a leitura dos trabalhos completos, dois dos 54 trabalhos foram eliminados: um por considerar professores com nove e dez anos de docência iniciantes; outro por se tratar de professores iniciantes no ensino superior, sendo que o trabalho não traz informações sobre se esses professores eram iniciantes na profissão ou apenas no ensino superior. Foram eliminadas duas dissertações, permanecendo 40 e 12 teses.

Somente a partir de então, foi possível fichar os 52 trabalhos com base nas seguintes informações: elementos catalográficos, palavras-chave, objetivos, foco de estudo, abordagem do texto, metodologia e principais teóricos utilizados. A partir dessa análise, inicialmente descrevemos os trabalhos analisados para conhecermos melhor o material encontrado, portanto, realizamos uma descrição geral. Os estudos mostraram que as dissertações e teses, entre 2006 e 2011 foram produzidas por autores diferentes. Não há autores que se repetem no Mestrado e Doutorado. Dessa forma, a temática vem despertando diferentes pessoas, algumas que, inclusive, focaram em outras temáticas nas pesquisas do Mestrado. Também que há uma predominância dessas produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 68,8% (28 dissertações e 9 teses). Esse percentual aumenta para 84,9% (34 dissertações e 11 teses) se considerarmos as variações de programas que, muitas vezes não carregam em seu nome somente a palavra

educação, mas outras, como Educação Matemática, Educação Ambiental, Educação Escolar, Educação e Contemporaneidade, Educação: História, Política e Sociedade, Educação: Psicologia da Educação; que mesmo assim, não deixam de ser educação.

O outro percentual dos Programas de Pós-Graduação se distribui em cinco áreas: Música (1), Administração (1), Ciências da Motricidade (1), Química (1) e Linguística/Estudos da Linguagem (3). Isso mostra que o tema “início da carreira docente” vem sendo discutido não somente nos Programas em Educação, mas em outros, que têm se despertado para perceber a relevância do assunto. Essa discussão vem alcançando outras áreas de conhecimento, possibilitando a inter (pluri) disciplinaridade.

Essas produções em Programas que não sejam da área educacional mostram que o tema tem visibilidade em outras áreas do conhecimento. O estudo de Gemésio (2010), na área de Música teve como foco os saberes adquiridos pelos professores iniciantes de piano para mobilizarem sua prática; Bouzada (2008), na área de Administração, buscou conhecer os desafios encontrados pelos professores iniciantes para inserção no mercado de trabalho e as competências e qualificações necessárias para a carreira universitária; Thommazo (2006), na área de Ciência da Motricidade, vislumbrou, através de uma pesquisa-ação fazer com que professores iniciantes de Educação Física reconhecessem a importância de trabalhar Ginástica Artística nas aulas de Educação Física; e, Pena (2010), na área de Química, enfatizou as vivências profissionais dos professores iniciantes de Química, os saberes e os conflitos que emergiam dessas vivências. Já na área de Linguística/Estudos da Linguagem os estudos focaram diferentes temáticas, tais como: a configuração do trabalho de professores iniciantes de Inglês (BORGHI, 2006); a verificação de como um modelo de curso, com ênfase para a formação reflexivo-colaborativa de um professor de Português como língua estrangeira, influencia na prática pedagógica desse professor na fase inicial (DUTRA, 2010); e a verificação se o procedimento da instrução de sósia poderia ou não contribuir para a formação de futuros professores (GOMES, 2011).

Os estudos na área da educação também vêm sendo aceitos em outras áreas. Alguns não têm como foco os professores iniciantes e o início de carreira, mas têm esses como colaboradores. Nessa perspectiva, verifica-se que a problemática é de todos e tem tomado corpo no âmbito das diversas áreas do conhecimento. Assim, é necessário que todos os pesquisadores, independentemente da área, venham tomar a responsabilidade de expandi-lo na perspectiva das diversas áreas, buscando problematizar e socializar politicamente o tema.

Assim, de 2006 a 2011 houve produções sobre o tema, mas foi no ano de 2010 que mais se produziu trabalhos sobre início de carreira. Nessa perspectiva, os 13 trabalhos encontrados nesse ano são significativos, pois além de ser o maior número de produção por ano, é nele também que a produção por Programa mais se diversificou. É perceptível também uma oscilação quanto ao aumento ou diminuição das produções. Não há um crescimento contínuo, mas variações. Verifica-se que em 2006 foram produzidos sete trabalhos; em 2007, cinco (5), esse número diminuiu; em 2008, nove (9), aumenta; em 2009, oito (8), diminuiu; em 2010 (13), há uma ascensão significativa; em 2011 (11), há um declínio. Ou seja, não há uma constante quanto às produções da temática.

É importante ressaltar que as dissertações e teses sobre início de carreira originaram-se de 12 estados brasileiros. São Paulo é o estado com maior número, 27, ficando com uma diferença enorme do estado que ficou em segundo lugar. A seguir, Paraná com 5, Mato Grosso do Sul, com 4 produções. Minas Gerais e Rio Grande do Sul, ambos com 3, Bahia, Piauí e Mato Grosso com 2; Rio de Janeiro, Pernambuco, Santa Catarina e Brasília (DF), ambos com uma produção.

Quanto às instituições, 29 foram listadas, a UFSCar foi a que mais se sobressaiu, com 8 pesquisas realizadas em seis anos, quatro dissertações e quatro teses. O destaque dessa instituição predomina, pois, o número de trabalhos produzidos pelas instituições a seguir representa metade da produção da UFSCar, sendo a PUC de São Paulo e Paraná, com quatro trabalhos cada uma. Com três trabalhos estão a UMESP (Piracicaba) e UFMS, cada. Dessa forma, são instituições paulistas que permanecem com maior número de produções.

Conforme já relatado foram encontrados 52 trabalhos (40 dissertações e 12 teses) que foram agrupadas em 20 áreas temáticas, sendo: Estado da arte, Programa de Mentoria, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental e Médio – várias áreas específicas, Língua Portuguesa (como Língua estrangeira), Química, Geografia, História, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Educação Física, Piano, estudos sobre a própria prática (autoformação) e Ensino Superior. Os dados demonstram em muitas áreas e Programas de Pós-Graduação o tema “início de carreira” vem sendo discutido e tomando “corpo” e as produções por ano, evidenciam que os dois últimos anos pesquisados são os de maior produção. O demonstrativo desses estudos por Estado Brasileiro e Programas de Pós-Graduação evidencia que num grande universo de Programas, principalmente de Educação, há ainda muitos que nunca produziram nada sobre o tema, chamando atenção

que ainda existem campos a serem explorados. Há ainda apontamento das áreas, as especificidades das produções, indicando que há penúria e escassez de alguns estudos em diversas áreas, especialmente sobre a educação rural, nosso objetivo de estudo neste artigo.

Foram realizados procedimentos de revisão da análise dos dados e observou-se a necessidade de correções na classificação anterior a partir da inclusão de outros trabalhos. Isso é tratado no terceiro momento.

### Terceiro momento (1983 a 2005)

Foi o contato com a tese de Maevi Nono, que provocou a inquietação para continuar procurando, por este estudo (de Maevi Nono) ser sobre professores em início de carreira, mas não constar na revisão de dissertações e teses, conforme descrito acima. Ao verificar a tese dela, percebemos que era do ano de 2005, portanto deveria fazer parte do primeiro momento da revisão. Diante disso, resolvemos realizar uma revisão dos trabalhos de 1987 a 2005 na tentativa de incluir o trabalho de Nono. Dessa pesquisa, foram encontrados outras 12 dissertações e 5 teses que não constaram no quadro do primeiro momento, totalizando 17, sendo: Victor (1993), Medeiros (2000), Bejarano (2001), Oliveira (2001), Morone (2002), Ferreirinho (2004), Oliveira, S. (2004), Oliveira, E. (2004), Soares (2004), Will (2004), Araújo (2005), Ferreira (2005), Lengert (2005), Moreno (2005), Nono (2005), Paim (2005) e Souza (2005).

Desses, 4 foram defendidos na UFSCar, 2 na USP, 2 na UNESP, 2 na UFPE, sendo o restante de outras instituições (UFMG, PUC-SP, UPPA, UFSC, UFC, UNICAMP, EST/São Leopoldo). Assim, constatamos que São Paulo é o Estado com maior produção, sendo 10, Pernambuco tem 2 e os outros Estados tem um cada (Ceará, Minas Gerais, Pará, Santa Catarina, Rio Grande do Sul). O ano de 2005 é o que tem maior produção, com 7.

Essas produções se consolidaram, principalmente, nos Programas de Pós-Graduação em Educação com um total de 11 dissertações e teses. Ainda há uma produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; se consideramos estes como ramificações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, estes somarão 14. Os outros estudos se referem ao Programa de Pós-Graduação em Teologia, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. Quanto as áreas temáticas, foram constituídas 10, sendo: Séries Iniciais do Ensino Fundamental (5), Educação Infantil e Séries Iniciais do

Ensino Fundamental (2), Alfabetização (2), Ciências Biológicas (2), Física, Inglês, Geografia, Ensino Superior, História, Programa de Mentoria.

Tratamos, a seguir, da análise dos dados desses três momentos apresentados, distribuindo-os em áreas temáticas e enfoques.

## O início da carreira docente: o que dizem as teses e dissertações brasileiras

A partir de todos os dados já expostos, pudemos construir a tabela 01, onde constam os trabalhos referentes ao levantamento de Renata Gama (2007) – 1983-2005 - e o levantamento feito a partir da pesquisa de doutoramento de Lúcia Gracia Ferreira - 2006-2011, além da revisão do terceiro momento. Assim, ficou constatado um total de 96 dissertações e teses encontradas ( $27 + 52 + 17 = 96$ ), produzidas em 28 anos, conforme expostos na tabela abaixo.

<b>Temas</b>	<b>Autores</b>	<b>Qt.</b>
Estado da arte	Mariano (2006)	1
Programa de Mentoria	Ferreira (2005); Bueno (2008); Migliorança (2010); Pieri (2010)	4
Alfabetização	Victor (1993); Medeiros (2000) Aquino (2009)	3
Educação de Jovens e Adultos	Spat (2007); Mollica (2010)	2
Educação Básica (sem definição)	Anjos (2006)	1
Habilitação Magistério	Angotti (1998); Castro (1995)	2
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Moreno (2005); Nono (2005); Pienta (2007)	3
Séries iniciais do Ensino Fundamental	Lequerica (1983); Guarnieri (1996); Moura (1998); Freitas (2000); Rufino (2000); Mogone (2001); Corsi (2002); Silveira (2002); Vieira, (2002); Borges (2002); Conti (2003); Pizzo (2004); Ferreirinho (2004); Will (2004); Soares (2004); Lengert (2005); Souza (2005); Rocha, G. (2005); Lima (2006); Longhini (2006); Mariotini (2007); Knoblauch (2008); Montalvão (2008); Palomino (2009); Tabosa (2009); Cancherini (2009); Farias (2009); Papi (2011); Leone (2011)	29
Ensino Fundamental e Médio – Várias áreas específicas	Inforsato (1995); Souza (1999); Amorin (2002); Santos (2007); Wzorek (2009); Moraes (2011); Zanella (2011); Joton (2011)	8
Língua Portuguesa (como Língua estrangeira)	Dutra (2010)	1
Química	Pena (2010); Furlan (2011)	2
Física	Bejarano (2001)	1
Geografia	Diniz (1999); Morone (2002); Andrade (2006)	3
História	Oliveira, E. (2004); Paim (2005); Rodrigues (2010)	3



Ciências Biológicas	Oliveira, S. (2004); Balduino (2008)	2
Língua Portuguesa	Martins (2002); Ribeiro (2008); Gomes (2011)	3
Matemática	Passos (1995); Cusati (1999); Camargo (1998); Gama (2001); Rocha, L. (2005); Gama (2007); Barros (2008); Carneiro (2008); Perin (2009); Oliveira (2009); Oliveira (2010); Pilz (2011)	12
Inglês	Oliveira (2001); Borghi (2006); Santee (2010); Cunha (2010)	4
Educação Física	Gori (2000); Thommazo (2006); Costa (2010); Coelho (2011); Freitas (2011)	5
Piano	Gemésio (2010)	1
Própria prática (autoformação)	Almeida (2003); Silva (2009)	2
Ensino Superior	Araújo (2005); Bouzada (2008); Toledo (2011); Nunes (2011)	4
<b>Total</b>		<b>96</b>

**Tabela 01** - Áreas temáticas sobre professores em início de carreira (1983-2011)  
**Fonte** - Ferreira (2014, p. 71-72).

A tabela 01 faz referência a todas as produções já apresentadas e nos permite ter uma visão global do que já foi produzido. As dissertações representam um número de 72 e as teses 24. Número considerável que mostra a ascensão do tema nos estudos brasileiros.

Colaboraram com esse levantamento um total de 13 estados brasileiros e o Distrito Federal sendo: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Bahia, Ceará, Pará, Brasília. Isso mostra que ainda não foi possível mapear os professores iniciantes de todo o território brasileiro e que há necessidade que mais pesquisadores se interessem pelo tema.

Sobre esses trabalhos destacamos o fato do Estado de São Paulo ser responsável por 57 das produções, isto se evidencia já que cerca de 60% dos Programas de Pós-Graduação estão neste estado. Merece destaque o fato de tanto no primeiro, no segundo e no terceiro momento a Universidade Federal de São Carlos/UFSCar ter sido a instituição que mais produziu sobre o tema, sendo 20 trabalhos em 28 anos. As dissertações representam 11 trabalhos, 5 do primeiro momento, 4 do segundo e 2 do terceiro; as teses representaram 9 trabalhos, sendo 3 do primeiro momento, 4 do segundo e 2 do terceiro. Desses, 19 foram do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo também o programa que mais produziu. Sobre essa instituição, vale ressaltar que deteve a soberania sobre todas as produções sobre o Programa de Mentoria que marca uma produção a partir do ano de 2005.

Esse resultado mostra a assimetria regional da pós-graduação, concentrando um número grande desses, em um só Estado e também que há um processo de êxodo

migratório, pois têm pessoas que se deslocam das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul para estudar na UFSCar, marcando o grupo de trabalho que desenvolve estudos sobre professores iniciantes. Mas, a CAPES vem ampliando uma política de Estado com a instalação de mestrados profissionais nas diversas regiões do país.

Os estudos envolveram pesquisas com professores iniciantes; professores iniciantes e experientes; e, memórias de professores experientes sobre o início da carreira. Mas todos trazem a tona, de alguma forma, as histórias de sujeitos iniciantes ou que falaram sobre esse início.

Prevaleram as produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 69. Contando com as produções realizadas em Programas em Educação com variações (Educação Matemática, Educação Escolar...), esse número aumenta para 83. Apenas 13 trabalhos foram realizados em programas fora da área de Educação. Essa revisão apontou que em 28 anos, com 96 pesquisas, apenas uma autora desses estudos se repete (GAMA, 2001, 2007), pois investigou tanto no mestrado, quanto no doutorado os professores iniciantes.

Tomando o período de 1975 a 2011, o primeiro trabalho produzido é datado em 1983, o segundo em 1993, ou seja, houve um intervalo de 10 anos de um para o outro. Depois disso, apenas nos anos de 1994 e 1997 não houve produção. A partir de 1998 houve produção regular até 2011, mas que foi marcada por ascensão e declínio, ou seja, a produção não foi crescente. Mas é perceptível o aumento quando são observadas a partir das primeiras produções (1983, 1993) até as últimas (2010, 2011), definindo o ano de 2010 como aquele em que mais se produziu. O tema dessa tese tem chamado mais a atenção de alguns pesquisadores brasileiros e André (2000), Mariano (2006) e Gama (2007) já falavam do tema como emergente.

Foram definidas 22 áreas temáticas nesse levantamento. As áreas temáticas que mais se sobressaíram foram as relacionadas a/ou sobre professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, num total de 29 trabalhos. Os estudos sobre professores de Matemática totalizaram 12. As outras áreas apareceram, mas as produções foram mínimas carecendo de estudos sobre suas especificidades. É fato que as pesquisas apontaram que esses professores vivenciaram no início da docência as características dessa fase, mas cada sujeito é único, marcado por histórias distintas e subjetividades que propiciam as diferentes vivências e relações com a carreira.

Alguns estudos apontaram revisões sincrônicas realizadas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. A partir do Banco da CAPES e das bibliotecas da USP,

UNESP, UNICAMP e UFSCar. Sobre esse tema, Anjos (2006), realizou um levantamento bibliográfico de 1993 a 2006, encontrando 38, utilizando as palavras-chave: professor iniciante, aprendizagem da docência, início da carreira, evidenciando que a UFSCar era a instituição que mais produzia sobre o tema, mas constatou que a produção geral sobre o tema ainda era reduzida.

Rodrigues (2010), no intuito de conhecer algumas produções pesquisou os trabalhos do ano de 2003 a 2007, utilizando como descritor a expressão professor iniciante, encontrando 76 trabalhos, mas apenas 37 relacionadas ao tema. Santae (2010), pesquisou no site da ANPEd, monografias, dissertações, teses, periódicos, livros e destacou dois Trabalhos de Conclusão de Curso, 11 dissertações, oito teses, dois artigos de periódicos, um capítulo de livro e um artigo da ANPEd. A autora evidenciou a necessidade de discussão do tema.

Pilz (2011), em consulta ao Banco da CAPES, de 2000 a 2005, usando as palavras “professores de Matemática, professores iniciantes de Matemática e iniciação profissional de Matemática” constatou que os estudos sobre o tema vinham aumentando, mas que era dispensada pouca atenção ao tema relacionado a professores de Matemática. Coelho (2011) limitou-se à pesquisa dos anos de 2007 a 2009, a partir da expressão “início da docência”, encontrando poucos trabalhos. Ainda visitou o site do CBCE2/CONBRACE, mais especificamente o GT 06 (Formação Profissional e Mundo de Trabalho) e concluiu que a discussão do tema é recente na literatura. Furlan (2011), retirou do banco de dissertações e teses da UFSCar (1979-2006), UNESP/Araraquara (1999-2004) e PUC/SP (1994-2007) uma amostra das produções sobre a temática, verificando a pouca discussão sobre professores iniciantes que atuam no Ensino Médio.

Assim, esse levantamento foi necessário para conhecermos os estudos já realizados no Brasil sobre o professor iniciante. A tabela 02 mostra os enfoques dos trabalhos pesquisados.

<b>Enfoques temáticos</b>	<b>Autores</b>	<b>Qt</b>
Estado da Arte	Mariano (2006)	1
Experiências de interações e acompanhamento entre professores experientes e iniciantes/ formação de iniciantes	Ferreira (2005); Longhini (2006); Bueno (2008); Pieri (2010) Migliorança (2010);	5
Trabalho docente e subjetividades	Victor (1993); Oliveira, E. (2004); Moreno (2005); Borghi (2006); Santos (2007); Aquino (2009); Oliveira (2009); Santee (2010); Mollica (2010); Gomes (2011);	10

Conhecimentos profissionais e casos de ensino	Nono (2005)	1
Construção e mobilização dos saberes	Rocha, L. (2005); Araújo (2005); Spat (2007); Farias (2009); Gemésio (2010); Pena (2010); Rodrigues (2010); Costa (2010); Nunes (2011)	9
Construção de saberes docentes a partir da prática docente	Lima (2006); Pienta (2007)	2
Práticas Pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade	Palomino (2009)	1
Prática docente de iniciantes	Oliveira (2001); Morone (2002); Conti (2003); Soares (2004)	4
Própria prática como iniciantes	Almeida (2003); Silva (2009)	2
Construção da identidade a partir da socialização profissional	Furlan (2011); Toledo (2011)	2
Construção da identidade docente a partir das histórias de vida e dos imaginários	Ribeiro (2008); Moraes (2011)	2
Construção da identidade docente a partir da socialização, atuação e/ou reflexão sobre a prática	Camargo (1998); Souza (1999); Mogone (2001)	3
Memórias de professores sobre seus anos de iniciação na docência	Pizzo (2004); Oliveira, S. (2004); Paim (2005); Anjos (2006)	4
Relação entre formação e prática docente	Lequerica (1983); Bejarano (2001); Will (2004); Andrade (2006); Oliveira (2010)	5
Formação continuada (práticas e necessidades formativas)	Mariotini (2007); Tabosa (2009); Leone (2011); Zanella (2011)	4
Socialização profissional	Diniz (1999); Freitas (2000); Ferreirinho (2004); Knoblauch (2008); Cancherini (2009); Freitas (2011)	6
Grupos colaborativos na iniciação a docência	Gama (2007); Montalvão (2008); Dutra (2010)	3
Aprendizagem da docência	Passos (1995); Guarnieri (1996); Cusati (1999); Medeiros (2000); Silveira (2002); Vieira (2002); Martins (2002); Rocha, G. (2005)	8
Professores iniciantes bem-sucedidos	Papi (2011)	1
Desenvolvimento profissional e percepção da carreira	Rufino (2000); Baldoino (2008); Wzorek (2009); Cunha (2010); Joton (2011); Coelho (2011)	6
Dilemas e suas superações no início da carreira	Inforsato (1995); Moura (1998); Angotti (1998); Castro (1995); Gori (2000); Corsi (2002); Amorim (2002); Thommazo (2006); Barros (2008); Bouzada (2008); Perin (2009); Pilz (2011)	12
Trabalho Pedagógico, Licenciatura e TIC	Carneiro (2008)	1
Representações Sociais no/ou início da docência	Souza (2005); Lengert (2005)	2
Iniciação profissional	Gama (2001); Borges (2002)	2

**Tabela 02** - Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983-2011).

**Fonte** - Ferreira (2014, p. 75).

Dessa forma, a tabela 02 mostra a totalidade dos enfoques das produções já realizadas. Enfatizamos o fato de muitos temas ainda não terem sido pesquisados sobre professores iniciantes e a necessidade de se incluir o tema nas discussões em âmbito nacional. A análise<sup>6</sup> empreendida desses dados do levantamento mostra que, por mais diversificados que sejam os enfoques, ainda há um vasto campo de estudos com professores iniciantes que ainda pode ser explorado. Cunha e Zanchet (2010), também já evidenciaram essa tendência. A tabela 02 mostra os desdobramentos de temáticas encontrados nesse levantamento que tem semelhança com as temáticas referenciadas pelas autoras no estudo realizado sobre os professores iniciantes do ensino superior, a partir do II Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, ocorrido em Buenos Aires, Argentina, em 2010. Foram analisados um total de 201 trabalhos, cujos enfoques foram tabelados em oito temáticas sendo: experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes (52); construção dos saberes dos professores iniciantes (47); saberes de professores iniciantes/alunos na formação inicial/estágios (39); inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente (34); professores principiantes em contextos desfavoráveis (13); professores iniciantes e a educação digital (03); formação de formadores dos iniciantes (02); iniciação à docência e a pesquisa (11).

As 24 temáticas categorizadas na tabela 02 expõem que muitos dos estudos realizados consideram os dilemas e superações no início da carreira docente e destacam o trabalho docente e as subjetividades que o envolvem. Os enfoques das 96 produções (dissertações e teses), realizadas no Brasil, demonstraram que existe apenas um trabalho a respeito de cada tema relacionado a seguir: as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Intermulticulturalidade, os professores bem-sucedidos, o mapeamento sobre o tema. A análise geral do trabalho mostrado evidencia que apenas um trabalho é sobre professores iniciantes de Física, de Piano, por exemplo, demonstrando que ainda há campos a ser explorados e que estes necessitam ser investigados e aprofundados como professores de Literatura, de Espanhol, de Artes e suas especificidades.

Também ficou evidenciado que não há políticas voltadas para a inserção docente, embora haja algumas iniciativas de acompanhamento promovidas por universidade. As produções encontradas pouco tratam dessa questão, mas confirmam a falta de atenção das

---

<sup>6</sup> Aqui serão realizadas as análises do levantamento e a discussão com outros autores sobre o tema formação, desenvolvimento profissional e professores iniciantes, visando fortalecer o diálogo e justificar muitos dos dados encontrados. Tomando por base alguns estudos e teorias, serão levantados determinados pontos para discussão.

políticas públicas para os professores iniciantes. Mariano (2012) aponta essa problemática ao analisar 14 trabalhos (dissertações e teses), dos quais 13 fazem parte do levantamento que compõe esse trabalho de doutoramento, ele afirma que não há uma política que estabeleça ligação entre a formação inicial e a iniciação profissional docente. Ainda que a análise dos mesmos ajuda a pensar numa política de inserção docente.

Isso ficou claro nas produções estudadas durante o levantamento, e essas mostram as dificuldades existentes e vivenciadas na iniciação profissional pelos professores, dilemas, superações e características dessa fase da carreira que podem sim contribuir para se pensar numa política de inserção do professor na profissão. As várias pesquisas aqui descritas trazem evidências de que há uma distância entre a formação inicial e o início da docência. Ou seja, os cursos de formação não preparam os professores/futuros professores para essa inserção. Dessa forma, constatamos que o currículo tem deixado a desejar e que os estágios docentes não têm sido suficientes. Ao se inserirem no ambiente escolar, os professores iniciantes são surpreendidos pelas problemáticas que acompanham a escola e profissão, que eles, não foram preparados para enfrentar.

Imbernón (2005) assegura que devemos ser preparados para a mudança e a incerteza. Diante das mudanças de paradigmas que ora vivenciamos, dos grandes avanços tecnológicos que fazem com que é novo, hoje seja ultrapassado amanhã, definem uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Assim, o autor chama a nossa atenção para obtermos uma formação permanente, que esteja em constante atualização. A esse respeito, o que podemos perceber é o contrário, cursos de formação não têm dado conta das constantes mudanças da escola, pois preparam os alunos para uma realidade e ao se tornarem profissionais, esses alunos se deparam com outra.

Dessa forma, é preciso pensar em políticas de inserção docente que levem em consideração que a formação docente faz parte do desenvolvimento profissional e que o início da docência é umas das mais importantes fases da carreira. É preciso pensar na melhoria da formação inicial para a construção dessas políticas, pois essa etapa marca a passagem do indivíduo de aluno para professor. Segundo Cunha e Zanchet (2010, p. 192), “a qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional”. Nessa perspectiva, as autoras proferem que a formação inicial positiva ou negativa é determinante para provocar marcas nessa primeira fase da carreira. É na formação inicial que o aluno adquire conhecimentos de como ser professor e sobre a realidade escolar. É preciso que haja uma aproximação maior da formação inicial com a realidade escolar onde estes



alunos atuarão como professor e as políticas de inserção docente deveriam favorecer esse processo.

Ainda para Imbernón (2005, p. 52), “uma formação inicial deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes que resulte em profissionais reflexivos e investigadores”. Torna-se necessário a aquisição de conhecimentos e habilidades que sejam adquiridas na formação inicial e continuada, a partir da experiência docente e de leituras teóricas complementares à formação. Desse modo, proporcionar a reflexão na formação de professores faz parte de um “pacote” que muitas vezes é dado incompleto. É claro que os cursos de formação não irão operar milagres e Zeichner (1993, p. 17) já evidenciava isso:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda carreira do professor e de que, independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam, e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desempenho profissional.

O autor discute as possibilidades de mudanças, apontando a necessidade de ajuda que o futuro professor necessita durante a formação inicial para que se comece a ensinar de maneira reflexiva. Assim, se o futuro professor for bem preparado vai saber lidar com a variedade de questões encontradas no ambiente de trabalho e as adversidades existentes na educação. É importante ressaltar a necessidade da formação permanente, que deve ser acima de tudo, reflexiva. O sujeito precisa ser preparado para buscar sua própria formação em um processo, também, de autoformação. O próprio Nóvoa (1995) concebe a formação de professores como um dos componentes de mudança, que deve ter caráter permanente.

Corroborando com outros autores Mizukami et al. (2002), dizem que a formação inicial de fato não é suficiente, mas que essa é capaz de propiciar uma boa base, preparando os licenciandos para atuarem na profissão docente. As autoras acrescentam que a formação deve ser proporcionadora de processos reflexivos sobre a docência e a realidade educacional e social, por meio das experiências.

As dissertações e teses analisadas apontaram que a formação inicial não tem sido suficiente para preparar para a docência, distanciando formação e docência. Já se evidenciava essa problemática há muito tempo. Consideramos que existem especificidades da formação dos professores que a formação inicial não dará conta nunca, pois é da

natureza da formação a partir da prática. Isso não justifica o fato de muitos cursos superiores serem de péssima qualidade e formar “meio profissionais” para formar outros cidadãos. Há uma relação de complementariedade entre a formação inicial e continuada. São tempos, ritmos e objetivos diferentes, mas buscam melhorias de um mesmo processo. A aprendizagem através das experiências práticas em sala de aula pertence ao campo da formação continuada e é, constantemente, incorporada aos saberes já existentes aprendidos na formação inicial. Assim, nos desenvolvemos num continuum de tempos e espaços.

Imbernón (2005), também faz referência a essa questão chamando a atenção para a necessidade de mudanças nos cursos. Salientamos a necessidade de se pensar práticas de formação inovadoras, integradoras e abrangentes, levando em consideração que cada pessoa irá vivenciar a formação de maneira diferente e que, portanto, não é possível se pensar numa formação para todos ou esperar os mesmos resultados em todos. As peculiaridades devem ser valorizadas e também as subjetividades dos sujeitos que provocarão variáveis aos resultados. A docência é uma construção e segundo Cunha e Zanchet (2010), é uma ação complexa, em que, muitas vezes somos desqualificados por não atendermos às exigências do exercício da mesma (conhecimentos variados, polivalente). É na formação inicial que se começa a adquirir um conjunto de requisitos que fazem de alguém um professor, ou seja, é durante a formação inicial que se inicia a profissionalização. É nela que a docência começa a ser aprendida.

Diante do exposto, percebeu-se através dos trabalhos encontrados que os professores iniciantes aprendem na prática, no decorrer da carreira docente. Muitas aprendizagens docentes ocorrem por meio da experiência e descoberta. Tardif (2002), afirma que durante a prática docente as aprendizagens são reajustadas, distanciando-se mais dos conhecimentos acadêmicos; que as competências são adquiridas com o tempo e que os professores, em sua trajetória, passam a conhecer e aceitar seus próprios limites. Assim, os professores evoluem.

Com isso, constatamos a necessidade de se rever os cursos de formação, de maneira que estes atendam às necessidades. O conhecimento profissional adquirido na formação inicial deve ter caráter mais prático de forma a minimizar a grande lacuna existente entre a formação inicial e o início da docência. Mais que isso, atitudes, habilidades, competências devem fazer parte dessa formação. Sobre isso, Mizukami et al. (2002, p. 12), dizem que a formação contínua “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática

reflexiva competente”. Nessa perspectiva, formar um professor não é apenas dar a ele um aparato de conhecimentos técnicos-profissionais para atuar na docência, formar um professor é proporcionar a ele mudar-se e provocar mudanças no mundo em que vive. E para isso é necessário que estes tenham consciência que, mais do que os cursos de formação, eles são responsáveis pela sua própria formação. Também, que é necessária aquisição de conhecimentos e aprendizagens que se renovam e se ampliam sempre. Então será possível entender o que Zeichner (1993, p. 18), aponta:

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É frequente esses professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros. Existe mais do que uma maneira de abordar o problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação.

As aprendizagens devem ser permanentes, não devem continuar da mesma maneira que foram adquiridas, mas necessitam fazer parte da vida do sujeito, se renovando constantemente. Dessa forma, o professor poderá proporcionar mudanças no ensino, adequando-se às diferentes realidades de atuação docente, refletindo sobre a sua prática e ampliando as possibilidades de não ser mais um entre tantos professores que após um tempo se tornam reféns da realidade, esquecendo-se como e para que foram formados.

Na perspectiva de mudança, Schön (1995), contrapondo-se à racionalidade técnica menciona o triplo movimento de reflexão - a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação - como importantes elementos para a formação de professores. A prática toma uma posição importante, toma posição de *practicum* e a formação de continuum. A esse respeito, o autor pergunta: “o que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir na e sobre a sua prática?” (p. 88). Não respondo, mas prefiro dizer que é necessário sairmos da dimensão reducionista da formação e reconhecermos que aprendemos no cotidiano, na prática e que a formação se atrela à reflexão.

Ainda vale chamar atenção para os currículos de formação, também ressaltados nas pesquisas, que devem abranger as especificidades e estar voltado para a formação do professor-reflexivo e professor-pesquisador. Aquele que reflete sobre seu ensino, que

pesquisa e aprende na/com a sua prática, que quanto mais experiente melhor professor se torna. Mas também aquele que com muitas adversidades no início da carreira, consegue se tornar bem-sucedido. É esse professor que se precisa formar. Pimenta (2008), ressalta que “os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento de capacidade de refletir”.

Sabemos que os estágios, nos cursos, são espaços privilegiados de formação. Estes foram citados (nos estudos realizados) como capazes de inserir o aluno no espaço da prática, da realidade escolar, mas que não têm conseguido ainda aproximar o aluno do ser professor (aprendido no exercício da docência). Pimenta e Lima (2010) referem-se ao estágio como uma proposta de atividade de formação inicial e contínua; para quem não exerce a profissão docente é inicial e para quem já exerce é contínua. Mas as autoras também falam de estágios míopes que acabam não cumprindo seus objetivos porque se burocratizam e se perdem entre fichas de observação e folhas de frequência. Dessa forma, precisamos sair da concepção de estágio como atividade instrumentalizadora, reguladora e dicotômica (teoria/prática) e um aprofundamento sobre essas questões é mais que necessário nesse momento. Estágio é práxis ou pelo menos deveria ser na prática de muitos cursos universitários que formam professores. Deveria ser um espaço de reflexão.

Os estudos detectaram também que a formação continuada não tem envolvido os professores iniciantes. Os programas de formação continuada devem abranger os iniciantes e seus dilemas; as políticas de formação continuada precisam ser inclusivas nessa perspectiva. Essa formação também, muitas vezes, tem se limitado a cursos de curta duração que pouco contribuem com os professores, portanto, não minimizam os problemas experimentados. Percebe-se que há maior ênfase à política de certificação do que de formação continuada, ou seja, valoriza mais a racionalidade técnica do que a prática. É preciso tomar cuidado, nesse sentido, pois aparentemente, segundo Mizukami et al. (2002), o objetivo das políticas educacionais atuais é investir na formação continuada, considerada mais “acessível” financeiramente, mesmo sendo avaliada como menos eficaz, quando ofertada em forma de cursos sem objetivo de provocar mudança na prática, mas apenas no discurso dos professores. Isso acontece porque, na maioria das vezes, os professores não participam da formulação das políticas públicas, por isso, não opinam sobre aquilo que realmente lhes interessa.

Concebemos a formação continuada, os cursos de formação, congressos, dentre outros, ligados á política de certificação, mas também aquela que acontece no espaço de interação entre os pares, de troca de informações e conhecimentos, como o espaço do

HTPC<sup>7</sup>, intervalos de aula, conversas formais ou informais, que proporcionam a reflexão. Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil durante dez anos, verificou que o conceito de educação continuada é polissêmico e que houve um crescimento dessa formação apenas como sinônimo de certificação. Traz exemplos de programas do governo que buscaram corrigir de forma precária a má-formação dos professores, atuando como programas compensatórios e não de atualização e aprofundamento das aprendizagens. Aponta a formação em serviço como sendo continuada por ser um complemento da formação que o indivíduo já tem. Com o foco no atendimento ao mercado de trabalho, essas políticas visavam à formação dos professores para educar as novas gerações. Dessa forma, essa educação (continuada) ainda deixa a desejar desde a formulação das políticas até o produto final.

Nessa perspectiva, a socialização profissional, tão citada nesses estudos, muitas vezes é o único apoio encontrado pelos professores iniciantes que aprendem com outros iniciantes, professores experientes, gestores, coordenadores e alunos. Essa socialização faz parte do processo de formação do professor que aprende com o cotidiano da profissão e com as pessoas nele inseridas.

Com isso, é possível dizer que as interações devem proporcionar a autonomia dos iniciantes, problema também detectado. Autonomia que se ganha no trabalho, na prática, no compromisso, com a competência. Autonomia que implica na responsabilidade moral, no equilíbrio e na capacidade para resolver os problemas, que emancipa que promove o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, como processo coletivo que transforma (CONTRERAS, 2002). Portanto, destacamos a importância da colaboração/grupos para a formação e a iniciação à docência, com vistas à autonomia docente e transformação. Os trabalhos analisados falam dessa carência.

A respeito desses trabalhos, observamos que são de caráter qualitativo, mas houve o uso de instrumentos diversificados para coleta de dados. A ligação direta entre pesquisador e o objeto pesquisado, a descrição, a subjetividade, o processo de construção, tudo isso foi considerado importante para o desenvolvimento do trabalho. A diversidade de instrumentos para a coleta dos dados chamou atenção, pois alguns ainda eram pouco conhecidos. Dentre esses, ressalto: questionário, entrevista semiestruturada, entrevista narrativa, grupo focal, grupo colaborativo, grupo de discussão, reunião de grupo, rodas de

---

<sup>7</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

conversa, cartas, diários pessoais e profissionais, diário de campo, diários narrativos, instrução de sósia, observação, análise documental, publicações do grupo, autoconfrontação simples e cruzada, relatório, publicações acadêmicas, emails, filmagens, memorial. Desses, o mais utilizado foi a entrevista.

Durante os estudos, constatamos que há poucos programas de assessoria que atendem ao professor iniciante. Destacamos o Programa de Mentoria da UFSCar como um exemplo a ser seguido e que deve expandir-se para outras universidades. Os programas de iniciação, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 119), “configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira”. É necessário termos noção da importância e refletirmos sobre como esses programas podem contribuir para a mudança da carreira de alguém, o autor refere-se a uma pesquisa que confirma isso. Formação e carreira estão interligadas e devem ser adaptadas às necessidades diversas.

Os professores pesquisados nas dissertações e teses falaram do choque com a realidade, a sobrevivência e a descoberta, sentimentos característicos do período de iniciação. “Choque com a realidade” é um termo utilizado pelo holandês Simon Veenman (1984 apud MARCELO GARCIA, 1998), e refere-se à experiência de muitos, nos primeiros anos da docência, período de aprendizagens diversas, caracterizado pela sobrevivência e pela descoberta. O autor aponta que alguns professores vivenciam esses sentimentos com mais intensidades que outros, ou seja, esses períodos não são homogêneos, são mutáveis, dependendo da pessoa, do apoio recebido, da escola em que trabalham, da turma (são muitas as variáveis que provocam essa diferença).

Outro problema muito citado pelos professores iniciantes nos estudos realizados é a indisciplina dos alunos, questão para a qual não foram preparados. Dessa forma, as dificuldades que o professor enfrenta são colocadas frente a tudo que a escola não está preparada para lidar, como a indisciplina por exemplo. Assim, enfatizamos aquilo que os próprios professores relataram nas pesquisas, que os saberes ajudam a enfrentar/superar as dificuldades encontradas no caminho para a consolidação da profissão, já que a falta de apoio é outro problema enfrentado.

O início é de fato muito difícil, constatamos outro problema sobre o qual as pessoas envolvidas nesse contexto deveriam estar atentas, e as políticas públicas voltadas a essa realidade deveriam abarcar. Sobre o qual Marcelo Garcia discorre:

Os professores principiantes vêm-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional. Valli (1992) sugere que os problemas que mais ameaçam os



professores são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento em relação a seus colegas; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino (1998, p. 63, grifo nosso).

O destaque da citação refere-se ao fato de muitos professores iniciantes reproduzirem visões, atitudes e ações (negativas) de professores que estão nas unidades escolares há mais tempo. Dessa forma, muitos iniciantes chegam até a escola, cheios de estímulo, buscando as mudanças, mas são, muitas vezes, “barrados” por aqueles que já estão acostumados às rotinas da escola, geralmente, os professores experientes. Os novatos se sentem constrangidos e acabam sendo influenciados por esses problemas de negativismos passados pelos docentes mais experientes. Ou os iniciantes são simplesmente rejeitados por tentar introduzir “o novo” na escola. Isso vem distanciando cada vez mais professores iniciantes e experientes. Esses últimos possuem a capacidade de utilizar toda a experiência adquirida para mudar a escola, mas isso não acontece e desmotivam os novos professores que propunham uma nova escola. Com isso, ousamos dizer que, em parte, os professores experientes insatisfeitos são um, senão o maior, dos problemas para o desenvolvimento profissional daqueles que estão iniciando.

Com relação aos professores da zona rural, três estudos que fazem parte desse levantamento se aproximam da pesquisa realizada para a produção dessa tese. O primeiro, de Ribeiro (2008), cujo foco incide sobre os professores iniciantes que lecionavam Língua Portuguesa, trouxe em sua descrição o fato desses professores atuarem na zona rural. Reafirma o atendimento escolar precário às comunidades rurais e a invisibilidade dessa população, cuja leitura e escrita eram marcas de sua condição cultural, construída historicamente. As dificuldades vividas pelos professores fazem referência aquelas que são consideradas da natureza dos iniciantes, do contexto de atuação e da área de conhecimento que lecionavam. No segundo trabalho, Silva (2009), realizou uma pesquisa sobre a própria prática e como foi se constituindo professora, pesquisadora e educadora ambiental, durante seu início da docência que se desenvolveu em uma escola do campo. O foco do estudo é sobre a própria prática e a consolidação dessa, para a formação da educadora ambiental. Narra sua prática pedagógica, sucedida na escola do campo onde experimentou todas as dificuldades existentes, aquelas inerentes ao início da docência, as quais são peculiares às escolas desse espaço e outras relacionadas à sua própria formação. Palomino (2009) investigou as práticas pedagógicas na perspectiva da intermulticulturalidade de uma professora principiante, das séries iniciais do Ensino

Fundamental que atuava em uma escola rural e em uma escola urbana. Constatou-se que a professora conviveu com as dificuldades próprias do início da docência e foi acompanhada em suas práticas e em suas quedas, nas armadilhas ideológicas relacionadas às concepções culturais e foi auxiliada nessa fase inicial. Verificou-se as aprendizagens da docência no contexto rural e urbano e como eram diferentes; e as dificuldades de se construir práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Dessa forma, considerando o tempo de revisão (1975-2011), o número de trabalhos encontrados (96) e a constatação da proximidade de apenas três pesquisas, cujo foco refere-se a outras temáticas, analisamos que o trabalho de doutoramento realizado por Ferreira (2014), cujo foco incidiu sobre o professor iniciante da zona rural, especificamente, é de fato o primeiro a discutir a temática no Brasil. Pois de perto, trata das questões da educação rural como contexto de atuação, como política que incide na formação e que influencia no processo de constituição do sujeito rural que leciona na escola rural e que, portanto, se diferencia (ou pelo o menos deveria) dos demais professores iniciantes da zona urbana.

## Considerações Finais

No levantamento realizado foram encontradas 96 dissertações e teses que reportam aos professores iniciantes. Foi perceptível que ainda há várias áreas de conhecimento que ainda carece de estudos, ou seja, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas com pesquisas, sendo uma dessas lacunas a que se referencia um a docência na zona rural.

O mapeamento foi necessário para elucidar a perspectiva das ausências dos estudos sobre a zona rural. Identificamos que o objeto aqui investigado é importante e o levantamento foi necessário para verificar o que está sendo dito sobre os professores iniciantes da zona rural e como estes vêm se inserindo no campo da formação. Assim, a observância da não existência desses estudos, em vista da sua dimensão contribui para assumirmos posicionamentos a favor do conhecimento sobre o tema e seu compartilhamento, incentivando seu complemento para percepção aprofundada dos problemas reais que estão presentes no contexto rural e que atingem diretamente aqueles vivem e trabalham nesse espaço.

Esse levantamento possibilita ratificar a tese de Ferreira (2014) e a área de conhecimento onde se insere, evidenciando a problemática articulada a outras abordagens, como a (auto)biográfica, as histórias de vida e as narrativas. Através desse

levantamento foi possível situar o campo de estudo em que este objeto faz parte – professores iniciantes da zona rural. E que, conforme essa investigação, é um objeto inédito, visto que sua problemática jamais foi estudada. Assim, reafirmamos que este estudo é diferente de todos os outros produzidos, considerando a função dialética existente entre a legitimação teórica do conhecimento e as experiências comuns e que os sujeitos aqui pesquisados jamais se posicionaram nesse lugar, que os evidenciam conferindo-lhes destaque, importância, visibilidade e demarcação de território, ou de territórios de aprendizagem e formação.

Propomos pensarmos em práticas de (auto)formação e novas maneiras de formar o professor. Neste estudo, utilizamos como práticas de formação as narrativas (auto)biográficas, com a intenção de promover a formação através das histórias de vida. O iniciante em contato com a narrativa tem a possibilidade de tornar-se um professor melhor.

## Referências

- ANDRÉ, Marli A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril. 2000. p. 103-119.
- GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr., p. 57-70, 2008.
- HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. V. 2, n. 1, p. 79-94, jan./jun. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. M. R.; REYES, Cláudia R.; MARTUCCI, Elisabeth M.; LIMA, Emilia Freitas de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELLO, Roseli R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do Curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2012.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## Referências das dissertações e teses

ALMEIDA, Silvia Gonçalves de. **Os dilemas de uma professora iniciante: uma abordagem interdisciplinar de formação**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo - SP. 2003.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início de carreira**. Dissertação. (Mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG. 2002.

ANDRADE, Rafael Ortega de. **O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: São Paulo - SP. 2006.

ANGOTTI, Maristela. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1998.

ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar? História de professoras, histórias da profissão docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2006.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: um estudo na universidade federal de Pernambuco.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE. 2005.

AQUINO, Luci de Lima. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual do ciclo I do ensino fundamental.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Piracicaba – SP. 2009.

BALDOINO, Eduardo Ferreira. **A formação docente em Ciências Biológicas – um estudo com professores iniciantes.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá – MT. 2008.

BARROS, Aline Mide Romano de. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 2008.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas. **Tornando-se professor de Física: conflitos e preocupações na formação inicial.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2001.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **O estágio probatório e a formação continuada do professor em início de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife - PE. 2002.

BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa. **“Professor Iniciante: desafios e competências necessárias ao desenvolvimento da carreira docente de nível superior e a inserção no mercado de trabalho”.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte. Belo Horizonte - MG, 2008.

BORGHI, Carmen Ilma Belicanta. **A configuração do trabalho real do professor de Língua Inglesa em seu próprio dizer.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina: Londrina - PR. 2006.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar:** auto-estudo de uma professora iniciante. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2008.

CAMARGO, Maria Paulina D’Abronzó Vieira de. **A reflexão de estudantes e professores da UNIMEP sobre a sua formação profissional em Matemática e Ciências:** subsídios para um novo projeto pedagógico. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 1998.

CANCHERINI, Angela. **A socialização do professor iniciante:** um difícil começo. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos: Santos - SP. 2009.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **“Da licenciatura ao início da docência:** vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação”. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos- SP. 2008.

CASTRO, Maria Aparecida C. de. **O professor iniciante:** acertos e desacertos. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP. 1995.

COELHO, Fábio da Penha. **A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência:** conhecimentos e práticas. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá - MT. 2011.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Imagens da profissão docente:** em estudo sobre professoras primárias em início de carreira. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2003.

CORSI, Adriana Maria. **O início da construção da profissão docente:** analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2002.

COSTA, Bruna Varoto da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro - SP. 2010.

CUSATI, Iracema Campos. **Aprendendo a ensinar Matemática no exercício da profissão:** um estudo das fases iniciais e final da carreira docente. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1999.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente:** um estudo com diários narrativos. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí: Teresina - PI. 2010.



DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem:** alguns desafios no início de carreira. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo. São Paulo - SP. 1999.

DUTRA, Anelise Fonseca. **O processo reflexivo – colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG. 2010.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação docente e entrada na carreira:** uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Cuiabá – MT. 2009.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2005.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Começar de novo:** práticas de socialização do professor em início de carreira. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2004.

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro - RJ. 2000.

FREITAS, Rosineide Cristina de. **Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro – RJ. 2011.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2011.

GAMA, Renata Prenstteter. **Iniciação de passagem de discente para docente de Matemática:** a necessidade de se estudar as transições. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 2001.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos:** o caso de professores de matemática em início de carreira. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas – SP. 2007.

GEMESIO, Claudia Mara Perfeito. **Eu ensino da mesma forma que aprendi:** práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação

artística – música, habilitação – piano. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade de Brasília: Brasília – DF. 2010.

GOMES, Kátia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial:** questões teórico-metodológicas. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2011.

GORI, Renata Machado de Assis. **A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte - MG. 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1996.

INFORSATO, Edson do Carmo. **Dificuldades de professores iniciantes:** elementos para um curso de didática. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo - SP. 1995.

JOTON, Soraya Moura Nonato da Silva. **Os caminhos da formação e desenvolvimento profissional de professores do Colégio Militar de Campo Grande, MS.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande – MS. 2011.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2008.

LENGERT, Rainer. **O início da carreira docente:** um estudo de representações sociais. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teologia. Escola Superior de Teologia São Leopoldo: São Leopoldo – RS. 2005.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho: Presidente Prudente – SP. 2011.

LEQUERICA, Maria Alicia Onaindia y. **A formação e a prática de professores de primeira a quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP. 1983.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Os caminhos da aprendizagem da docência:** dilemas profissionais dos professores iniciantes. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador - BA. 2006.

LONGHINI, Marcos Daniel. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender:** a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a

aprendizagem da docência. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2006.

MARIANO, André Luis Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2006.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **A contribuição dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda: Ribeirão Preto - SP. 2007.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **O professor iniciante**: seu trabalho com o texto. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Assis - SP. 2002.

MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. **Aprendendo rituais escolares**: um estudo sobre a iniciação de uma professora alfabetizadora e de seus alunos. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2000.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2010.

MOGONE, Jacy Amantea. **De alunas a professoras**: analisando o processo da construção inicial da docência. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Araraquara - SP. 2001.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor da EJA**: um estudo priorizando a dimensão afetiva. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2010.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **“O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho”**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Paulo – SP. 2008.

MORAES, Lidia Juliana Rodrigues de. **Imaginários da formação e as dificuldades do professor ciclo II em início de carreira**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho: São Paulo - SP. 2011.

MORENO, Silvina Monica. **O trabalho docente do professor iniciante**: o que faço agora? (o estudo de caso dos egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará). Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza - CE. 2005.

MORONE, Rosimeire. **Representações Cartográficas e leitura do espaço geográfico**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Física. Universidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2002.

MOURA, Heloisa Tavares de. **O professor iniciante**: o período inicial da carreira do professor de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro – RJ. 1998.

NUNES, Joquebede Dias dos Santos. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior**: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí: Teresina - PI. 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2005.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. **Ensino de Inglês nas escolas de ciclo**: a realidade prática de professoras iniciantes. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG. 2001.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **A temática ambiental no trabalho educativo de uma professora iniciante**: um estudo de caso. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Araraquara – SP. 2004.

OLIVEIRA, Sonia Maria Maia. **Memórias de professores de Ciências e Biologia no início de carreira**: conflitos e tensões. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará: Belém – PA. 2004.

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz de professor iniciante**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos: Santos - SP. 2009.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Prática pedagógica e conhecimentos específicos**: um estudo com um professor de matemática em início de docência. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande - MS. 2010.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas – SP. 2005.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2011.

PASSOS, Cármen Lucia B. **As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações**: uma dimensão axiológica. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 1995.

PALOMINO, Thais Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2009.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de Química.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia – MG. 2010.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 2009.

PIERI, Glaciele dos Santos de. **Experiências de ensino e aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2010.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2007.

PILZ, Cristiane Aparecida Silva. **Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2011.

PIZZO, Silvia V. **O início da docência segundo a visão de professoras em final de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2004.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **Histórias de vida de professores de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador – BA. 2008.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência: uma doutora em Educação vai-se tomando professora dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2005.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re) constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2005.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo - RS. 2010.

RUFINO, Solange Catarina Manzoni. **O aprender da docência nas narrativas da experiência dos principiantes.** 2000. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-



Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Ijuí - RS. 2000.

SANTOS, Regina Celia Pereira Baptista dos. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2007.

SANTEE, Carolina Monteiro. **Os primeiros anos da docência nos discursos de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande – MS. 2010.

SILVA, Ida Letícia Gautério da Silva. **Conversar para pertencer em rodas de formação: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande: Rio Grande – RS. 2009.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2002.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE. 2004.

SOUZA, Celeste Aparecida Dias e. **Como tornar-se professor? Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir de suas experiências iniciais na docência**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora - MG. 1999.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede Municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Presidente Prudente – SP. 2005.

SPAT, Mare Zoé Machado. **Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da rede pública estadual de Dom Pedrito – RS**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas – RS. 2007.

TABOSA, Eliana Wanessa Lima. **“Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira”**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE. 2009.

TOLEDO, Rodrigo. **De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2011.



THOMMAZO, Aline di. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de Educação Física.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Rio Claro – SP. 2006.

VICTOR, Sonia Lopes. **Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica, face a diferentes programas de assessoria.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1993.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura:** análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2002.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor:** relações entre contexto de trabalho e formação inicial. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis – SC. 2004.

WZOREK, Rodrigo Marcelo. **Percepções dos professores das disciplinas específicas frente à carreira docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí - SC. 2009.

ZANELLA, Camila. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2011.

**Revisores de línguas e ABNT/APA:** *Dione Almeida Barros e Maria Laurência Silva*  
**Tradutora Língua estrangeira – inglês e espanhol:** *Tainá Almeida Alves Martins*

**Submetido em 17/07/2018**

**Aprovado em 05/11/2019**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)