



INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA EM TERRITÓRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE

Magali Aparecida Silvestre, Unifesp, magali.silvestre@unifesp.br
Marlucia Silva Vieira, Unifesp, marlucia.vieira0@gmail.com
Sheilla André, Unifesp, sheillaandre@terra.com.br
Sonia Regina Paroni, Unifesp, soparoni@gmail.com

PROFESSIONAL INSERTION OF GRADUATES PEDAGOGY COURSES IN HIGH VULNERABILITY TERRITORIES

O artigo apresenta pesquisa em andamento que busca investigar como se caracteriza a inserção profissional de egressos de cursos de Pedagogia que atuam em escolas públicas da Região do AltoTietê/Cabeceiras de alta vulnerabilidade social. Trata-se de pesquisa teórico-empírica, de abordagem qualitativa, cuja produção de dados se dará por meio de *survey*, entrevistas semiestruturadas e observação. Tendo por referencial teórico autores que problematizam o termo vulnerabilidade social (ÉRNICA; BATISTA, 2012; COSTA, 2018; CENPEC, 2011), inserção profissional (ANDRÉ, 2015; CUNHA, 2010; LIMA, 2004; PAPI, 2009, COSTA; OLIVEIRA, 2007) e desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2004, 2009; MARCELO, 1999) a investigação foi organizada em três etapas: a) caracterização dos municípios, sistemas educacionais e professores; b) levantamento de aspectos da inserção profissional de egressos; c) acompanhamento de professores, durante dois anos, com o objetivo de identificar mudanças no desenvolvimento de sua profissionalidade, assim como motivos de desistência do magistério. A análise preliminar dos dados produzidos na primeira etapa da pesquisa por meio de contatos realizados junto às secretarias municipais de educação aponta para dois aspectos relevantes: dados do sistema de ensino público, em especial, sobre professores, são dispersos e escassos; diferenças significativas entre os sistemas de ensino podem refletir na caracterização dos processos de inserção profissional dos docentes.

Palavras-chaves: Inserção Profissional; Egressos de Pedagogia; Vulnerabilidade Social.

This article presents research in progress that seeks to investigate how the professional insertion of graduates of Pedagogy courses that work in public schools in the AltoTietê/Cabeceiras, Region with high social vulnerability. This is a theoretical-empirical research, with a qualitative approach, whose data will be produced through a survey, semi-structured



interviews and observation. In this paper, we present a theoretical referencial for authors who problematize the term social vulnerability (ÉRNICA; BATISTA, 2012; COSTA, 2018; CENPEC, 2011), professional insertion (ANDRÉ, 2015; CUNHA, 2010; LIMA, 2004; 2007) and professional teacher development (IMBERNÓN, 2004, 2009; MARCELO, 1999). The research was organized in three stages: a) characterization of municipalities, educational systems and teachers; b) survey of aspects of the professional insertion of graduates; c) two-year follow-up of teachers, with the objective of identifying changes in the development of their professionalism, as well as reasons for teachers' withdrawal. The preliminary analysis of the data produced in the first stage of the research through contacts with the municipal secretariats of education points to two relevant aspects: data from the public education system, especially on teachers, are scattered and scarce; significant differences between the teaching systems can reflect in the characterization of the processes of professional insertion of the teachers.

Key-words: Professional Insertion; Graduates Pedagogy; Social Vulnerability.

Introdução

O propósito principal da pesquisa¹ em andamento é investigar como egressos de cursos de Pedagogia vivenciam os primeiros anos de magistério com o objetivo principal de identificar elementos que caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade. A investigação centra suas análises em egressos que atuam em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino da Região do Alto Tietê/Cabeceiras composta pelos municípios de Mogi das Cruzes, Ferraz de Vasconcelos, Itaquaquecetuba, Poá, Suzano, Biritiba-Mirim, Salesópolis, Guarulhos, Arujá e São Paulo. Trata-se de uma região que possui índices de alta vulnerabilidade social, fator que afeta a qualidade do ensino e que pode gerar necessidades formativas específicas.

A escolha por investigar egressos que atuam em escolas públicas dessa região se deu por dois motivos: 1) os municípios que compõem esta região são vizinhos à cidade de Guarulhos, onde se localiza a Universidade Federal de São Paulo, local em que a pesquisa é desenvolvida; 2) são municípios com características muito semelhantes e que

¹ Esta pesquisa é desenvolvida pelos pesquisadores membros do Grupo de Estudos e Observatório de Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica – GEODDIP, da Universidade Federal de São Paulo.



possuem índices de alta e média vulnerabilidade social, fator que afeta a qualidade do ensino.

A escolha por este território se baseia em estudo desenvolvido pelo CENPEC, no ano de 2011, na região leste da cidade de São Paulo. Segundo os pesquisadores que o realizaram “a localização da escola em regiões de maior vulnerabilidade social afeta a qualidade do ensino”, isto é, há um “efeito território” sobre as escolas (CENPEC, 2011). Essa assertiva se baseia em duas evidências levantadas pelos pesquisadores: a) “as escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social tendem a ter IDEB mais baixo que as localizadas em regiões de menor vulnerabilidade (p. 14)”; b) “crianças com um mesmo nível sociocultural têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam (p.15)”.

Portanto, como pesquisadores do campo da formação de professores, perguntamos: *como egressos de cursos de Pedagogia, de distintas instituições de ensino superior, com currículos diversificados e que, muitas vezes não tratam adequadamente questões mais específicas sobre a atuação profissional, lidam com as dificuldades que encontram em escolas localizadas em territórios de alta e média vulnerabilidade?*

Aprofundamos essa inquietação quando, ainda apoiados no estudo do CENPEC (2011), constatamos que essa configuração territorial requer dos profissionais que atuam em escolas localizadas em territórios de alta e média vulnerabilidade, antes de tudo, um reconhecimento de como ela é reconhecida nesse espaço e pela rede de ensino:

As escolas mantêm relações de interdependência, dentre as quais se destacam as de concorrência por profissionais e alunos. Nessa concorrência, as escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem. O modelo institucional que orienta a escola requer alguns requisitos dos alunos e dos profissionais para poder funcionar. Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. [...] Nas escolas que decantam e concentram os problemas da rede, esses requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da irrealizabilidade (p.20).

Assim, outras indagações foram se desvelando o que culminou na necessidade de desenvolvermos esta pesquisa: Como os professores são acolhidos e iniciam seu trabalho em escolas localizadas nesses territórios? Quais dificuldades e facilidades são encontradas quando ingressam no magistério em regiões com estas características?



Quais conhecimentos os egressos possuem sobre o território em que iniciaram sua atuação? Os cursos de formação inicial deveriam preparar seus egressos para estes contextos específicos?

Para além dos trabalhos realizados nas escolas e com a escola, a inserção profissional é um tema inerente à comunidade educacional brasileira, no entanto, segundo Lima (2004), não há políticas públicas que amparem a organização desse período no espaço escolar, mas outros estudos indicam que há iniciativas isoladas voltadas para o acolhimento de professores iniciantes. O que queremos descortinar é como isso acontece nos municípios que compõem o universo da pesquisa e quais suas implicações na trajetória profissional desses professores.

Por fim, essa pesquisa vai ao encontro da problemática da trajetória profissional do professor, enfatizando o início de carreira, pois sabemos que, os desafios para um determinado grupo se afirmar como profissional são maiores e podem sugerir processos bastante complexos, pois de acordo com Oliveira (2016, p. 2) “A profissão docente enfrenta variados e crescentes desafios para se afirmar enquanto tal desde seu nascedouro, ou seja, desde que os sistemas escolares foram desenvolvidos e massificados no mundo moderno”.

Fundamentação Teórica

Para definir a natureza complexa da atividade docente buscamos em Roldão (2007) uma explicação. Para a autora a docência é uma profissão que se caracteriza por conhecimentos profissionais específicos que possuem como base fundamental a ação de ensinar carregando um inevitável senso de praticidade, já que é uma profissão que, muito antes de possuir um conhecimento sistematizado, já era praticada. Afirma a autora:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um domínio *técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua ação, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 102 – grifos da autora)



Partindo desse pressuposto podemos questionar se os processos de formação inicial pelos quais passam os licenciados, egressos dos cursos de Pedagogia, conseguem formar um profissional com este perfil descrito pela autora. Principalmente porque a atividade de ensinar jamais se transformará em ação profissional se não for questionada, teorizada, pois é essa teorização da ação que produz um corpo de conhecimentos que nutre e transforma a ação dos profissionais. (ROLDÃO, 2007)

Questionamentos e teorizações que deverão ser desenvolvidos por meio de uma práxis formativa e que não podem deixar de ser somados a dois conteúdos básicos: qual deve ser o compromisso social do professor e qual a forma que futuros professores se identificam com o seu novo ofício.

Organizar uma metodologia nesses cursos que possibilite uma prática pedagógica que contribua com a emancipação do aprendiz, futuro professor, requer do formador não só essa compreensão mais ampla sobre a natureza da atividade docente, mas também, uma compreensão do processo de aquisição do conhecimento, da constituição da consciência crítica, bem como das condições subjetivas que se instalam nesse processo.

Para nós, um bom professor não é aquele que sabe dar respostas adequadas para resolver os problemas cotidianos em sala de aula, como preconizam os autores que se pautam nos pressupostos da racionalidade prática, mas sim, aquele que sabe propor situações de aprendizagem e utiliza o processo de avaliação para redimensioná-las e situar o aluno em sua trajetória escolar. Na mesma proporção, sabe interpretar o fenômeno educativo do ponto de vista sociológico, histórico, social, psicológico, técnico e político, enfim, em sua multidimensionalidade, e isso só lhe é possível se adquirir, além de um consistente arcabouço teórico, habilidades intelectuais pertinentes para elaborar caminhos de análises e sínteses que se transformem em ação pedagógica.

Diante do exposto, o que queremos ressaltar é que se faz necessário tratar a formação do futuro professor [...] de uma forma mais abrangente, que inclua o interno e o externo da escola, o movimento de construção do conhecimento e do pensamento do aluno, ao mesmo tempo em que se vivencia a docência como prática social comprometida com a sua transformação (PLACCO, 1994, p. 116).

E que a dimensão profissional da atividade docente deve ser assumida por estes futuros professores já em seu processo de formação inicial, pois “o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de directivas, mas um



profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Ao compreender a educação, em sua totalidade, exige-se que a formação inicial de professores desenvolva nos licenciandos essa compreensão do fenômeno educativo, para que, a partir disso, percebam quais condicionantes dessa realidade incidem em sua prática pedagógica e quais as possibilidades do seu trabalho, uma atividade social, tornar-se definitivo no processo de emancipação de estudantes.

Para tanto, não podemos nos limitar a desenvolver formas de reflexão sobre os conhecimentos que são próprios da prática pedagógica, mas nutrir aprendizagens que possam originar conhecimentos que possibilitem uma análise crítica sobre como se estrutura a realidade na qual a prática docente se desenvolve e quais são os princípios e valores intrínsecos às escolhas do professor explicitados por meio dessa prática.

Para Silvestre (2008, p. 91):

Um processo de formação inicial pautado por esse princípio deve desenvolver no aluno um exercício de reflexão que alcance a compreensão sobre a cultura institucional em que trabalha, como ela interfere na ação de cada um dos participantes, além de ajudá-lo a desvelar qual o referencial político e epistemológico que conduz sua prática, que motivos o levam a escolher esse referencial, podendo, assim, optar pelo sentido social que deseja imputar à sua ação. (p. 91)

A formação inicial pode, assim, representar um tempo de formação em que podemos combater o modelo de profissional de educação assistencialista e alienado, proporcionando a possibilidade de o professor perceber a dimensão política e cultural de seu ofício, oferecendo-lhe recursos para desenvolver sua profissionalização.

No entanto, não defendemos a formação inicial de professores como sendo a única etapa responsável pelo seu desenvolvimento profissional. De acordo com Marcelo Garcia (1999) “conceber a formação de professores [...] como um ‘processo contínuo, sistemático e organizado’ significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente” (p. 112 – grifo do autor). Para este autor ter essa compreensão significa, portanto, reconhecer que os professores vão se tornando profissionais na medida em que passam por diferentes etapas “as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc, específicas e diferenciadas” (p. 112). Uma dessas etapas, destacada pelo autor, é a iniciação à docência, fase em que ocorre a transição entre ser estudante e tornar-se professor.



Para Costa e Oliveira (2007, p. 28)

A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor.

Fatores que influenciam essa etapa da carreira docente têm sido revelados em diversos estudos, mas destacamos novamente os estudos de Marcelo Garcia (1999). Para o autor, o ajuste dos professores a sua nova profissão depende “das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento de sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou sua carreira docente” (p. 118), além da estrutura econômica social e política em que a escola está inserida.

Portanto, sendo esta etapa importante para o desenvolvimento profissional do professor, decisiva para a sua permanência na profissão e, muito influenciada pelo contexto em que a escola se insere, é que centramos nossa pesquisa na perspectiva de desvelar como se caracteriza a inserção profissional de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Essa hipótese se baseia em estudos que demonstram que escolas são os equipamentos públicos de maior referência para as famílias num território vulnerável e que os problemas inerentes à essa vulnerabilidade se manifestam nessas escolas solicitando-lhes determinados posicionamentos para os quais nem sempre estão preparadas para assumir e que quase sempre impedem a realização das atividades que a elas são inerentes (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Nessa direção, professores que iniciam o magistério em regiões com estas características, num período em que estão em busca de um estilo profissional próprio (CUNHA, 2010) e que enfrentam a difícil passagem de estudante para profissional (LIMA, 2004) podem não terem sido preparados, em seu processo formativo, para enfrentarem tal realidade. Sendo assim, a questão que norteia a pesquisa é: como egressos de cursos de Pedagogia enfrentam a inserção profissional na docência em escolas públicas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social?



Tendo como base esse objeto de pesquisa o referencial teórico que aporta o processo investigativo se baseia nos estudos de autores que problematizam o termo vulnerabilidade social e sua polissemia (ÈRNICA; BATISTA, 2012; COSTA, 2018; CENPEC, 2011) que discutem inserção profissional, políticas de formação, e bases teórico-metodológicas utilizadas em pesquisas que se dedicam ao tema (ANDRÉ, 2015; CUNHA, 2010; LIMA, 2004; PAPI, 2009, OLIVEIRA, 2016; COSTA; OLIVEIRA, 2007) e desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2004, 2009; MARCELO, 1999). A organização de um texto que explicita esse referencial está em fase de elaboração.

Trajetória Metodológica

A opção por realizar uma pesquisa qualitativa teórico-empírica relaciona-se à natureza do objeto a ser estudado. Partiremos de estudo teórico sobre autores que vem influenciando o campo da formação de professores para organizarmos um banco de dados. Além disso, realizaremos estudo sobre a legislação dos últimos vinte anos, que trata sobre formação de professores, com o objetivo de reconhecer quais pressupostos sustentam suas indicações. Esses documentos também serão organizados em um banco de dados *on line*.

Nesse estudo, coletaremos dados dos municípios e escolas da região do Alto Tietê/Cabeceiras por meio de visitas a serem realizadas junto às secretarias municipais de educação e coleta de dados em sites especializados, com objetivos de:

Etapa I: construir banco de dados com acesso público *on line* para inserção de todo o material bibliográfico consultado assim como os dados produzidos de cada um dos municípios na perspectiva de construção de um observatório; identificar características dos professores que trabalham nos municípios que compõem o universo do estudo; mapear dados das escolas dessa região: número de alunos matriculados; taxa de evasão e repetência; diretrizes curriculares da rede de ensino, políticas de inserção profissional, entre outros; identificar professores, egressos dos cursos de Pedagogia que se encontram nos primeiros anos de sua carreira;

Etapa II - levantar aspectos que indiquem o preparo desse profissional para o início do magistério em regiões de alta vulnerabilidade; relacionar e analisar semelhanças e



diferenças entre os dados alcançados sobre os professores de cada um dos municípios envolvidos na pesquisa;

Etapa III - acompanhar durante dois anos um número significativo de professores que participaram da pesquisa com o objetivo de identificar formas de superação das dificuldades apresentadas, medir taxa de desistência do magistério e elencar motivos.

A trajetória metodológica aqui exposta se baseia na ideia de que pesquisas sobre formação inicial e profissionalização dos professores são vultosas, no entanto, Nóvoa (2009) destaca que:

[...] produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais. (Nóvoa, 2009, pg. 16).

Esse será um princípio fundante de nossa pesquisa, principalmente no desenvolvimento de sua terceira etapa.

Análise preliminar: a região do Alto Tietê/Cabeiras e suas escolas

Neste momento, a pesquisa encontra-se em sua primeira etapa. Iniciamos a coleta de dados do sistema educacional da região delimitada, o que representou um primeiro grande desafio da investigação, pois encontramos muitas dificuldades de acesso às informações. As Secretarias Municipais de Arujá, Biritiba-Mirim, Guarulhos, Mogi das Cruzes, Poá, São Paulo e Suzano nos deram acesso aos dados solicitados, porém as demais Secretarias não disponibilizam seus dados em sites de consulta pública, nem por meio de solicitações presenciais. Nesse último caso, recorreremos a dados coletados por meio de consulta eletrônica em sites como o www.qedu.org.br, a exemplo do município de Guarulhos.

De um modo geral averiguamos inúmeras especificidades de organização em cada SME e o quanto o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados poderão contribuir para formulações de ações pertinentes à realidade da região, das escolas, dos professores e dos alunos.

Foram coletados dados referentes às escolas municipais e estaduais, localizadas na região, que possibilitaram uma análise inicial da abrangência do universo da pesquisa.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Após organização dos dados preliminares constatamos um número significativo de escolas e professores o que nos fez decidir delimitar a investigação com professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dessas duas redes.

É possível assegurar que apesar de pertencerem a uma mesma região de jurisdição, os municípios possuem enorme diversidade na organização dos seus sistemas de ensino. A título de exemplo, no município de Guarulhos, o trabalho educativo está organizado no mesmo espaço escolar que atende crianças de 0 a 3, de 4 a 5 e de 6 a 10 anos de idade, fato que não ocorre no município de São Paulo. Outra questão, também observada, diz respeito às nomenclaturas utilizadas em cada SME para descrever os segmentos do ensino e os agrupamentos dos alunos nas unidades escolares. A SME da cidade de São Paulo organiza a educação infantil por meio de cinco tipos de unidades públicas: a) CEIs – Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; b) EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; c) CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses; d) CEIIs – Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena, e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e e) EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos².

Em relação à quantidade de escolas verificou-se que há municípios que administram até 15 escolas e outros que chegam a quase 150 unidades. Como consequência, o número de professores também varia indo de 140 professores em média até mais de 2000. Nessa etapa da pesquisa ainda não é possível descrever o perfil dos egressos dos cursos de licenciatura em pedagogia, pois interessa-nos obter dados sobre formação inicial e continuada; tempo de serviço; forma de ingresso na carreira, dentre outras informações fundamentais para categorizarmos o *corpus* da pesquisa.

Tendo por base os dados preliminares sobre a região, ainda em processo de análise, a segunda etapa da pesquisa teve início com a elaboração coletiva das questões que comporão o *survey* produzido com o objetivo principal de organizar um mapeamento sobre os professores que atuam nos diversos municípios que delimitam o território da

² Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao>



pesquisa. Esses dados são relacionados a várias dimensões: carreira, condições de trabalho; formação; tempo de magistério, entre outras.

O universo de professores em início de carreira, principais participantes da pesquisa serão escolhidos a partir dos resultados dessa etapa da pesquisa.

Algumas considerações

A análise preliminar dos dados dessa primeira etapa, produzidos por meio de contatos realizados junto às secretarias municipais de educação, apontam para alguns aspectos relevantes: informações básicas sobre as redes de ensino não são de acesso público; informações sobre os professores são ainda mais escassas; existem diferenças significativas entre os sistemas de ensino dos municípios que podem refletir no processo de inserção profissional de docentes; não há material sistematizado nas redes de ensino sobre o território em que as escolas se encontram; há características muito similares entre os municípios no que diz respeito ao índice de vulnerabilidade e há outras mais peculiares. Espera-se com a conclusão dessa pesquisa a apresentação de um conjunto de aspectos que caracterizem a qualidade do preparo profissional de professores em início de carreira que atuam em regiões de alta vulnerabilidade e que esse conhecimento produzido colabore com reflexões e outras investigações críticas sobre currículos de formação, políticas públicas de inserção profissional e práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 34-44, janeiro/abril, 2015.

CENPEC. *Educação em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social na Metrópole – Síntese das conclusões*. São Paulo: CENPEC, 2011. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Pesquisa-de-Vulnerabilidade-internet.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

COSTA, J. S. da; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa,



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

10(2): 23-46, 2007. Disponível em
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1486/1131>.

Acesso em: 15/10/2016.

COSTA, M. A. et al. *Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2018. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8257/1/TD_2364.pdf. Acesso em set/2018.

CUNHA, M. I. ZANCHET. B. M. b. A. 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.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.146, p.640-666, maio/ago. 2012. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/3/showToc>. Acesso em set/2018.

IMBERNÓN. F. *Formação Docente e Profissional: formar para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo. Cortez. 2004.

LIMA, E. F. A Construção do início da docência: reflexão a partir de pesquisas brasileiras. *Educação*, v. 29, n.2, p. 85-98, 2004.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NOVOA, A. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa | Portugal: EDUCA - Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, D. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação a autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, M. de L. (Org.). *Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

PAPI, S. e MARTINS, P.L.O. Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico metodológicas. *Linhas Críticas*, vol 15, n. 29, p. 251-269, julho/dezembro, 2009.

PLACCO, V. M. N. S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.* , Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: setembro de 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999a.

SILVESTRE, M. A. *Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por aluna de um curso de Pedagogia*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2008.

