

O choque de realidade no início de carreira: Quais fatores podem amenizá-lo?

The reality shock at the beginning of a career: What factors can mitigate it?

El choque de realidad al inicio de la carrera: ¿Qué factores pueden mitigarlo?

Maria Cecília Fonçatti ¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.

Maria Raquel Miotto Morelatti ²

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.

Resumo

Este texto apresenta um recorte da pesquisa realizada em nível de pós-doutorado intitulada “Reflexos da experiência com o *Lesson Study* vivenciada na graduação na prática de professoras de Matemática”, que contou com a participação de sete professoras com entre 1 e 5 anos de experiência docente que participaram durante o processo de formação inicial (Licenciatura em Matemática) do Programa de Residência Pedagógica (RP), vivenciando uma intervenção pautada no *Lesson Study* no ano de 2019. Tendo em vista, em tese, que a intervenção pautada no *Lesson Study* foi capaz de proporcionar experiências que pudessem amenizar o choque de realidade que muitas vezes ocorre no início de carreira, foram entrevistadas individualmente as 7 professoras supracitadas de modo a verificar se de fato isso ocorreu e se outros fatores além da participação na intervenção influenciaram nisso. A análise dos dados, que foi feita utilizando-se a análise textual discursiva, mostrou que o choque de realidade foi amenizado tanto pela vivência com o *Lesson Study* quanto pela participação de forma geral no RP, bem como pelas participações como docentes no Programa de Iniciação Científica Jr. da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC/OBMEP) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciadas por algumas das entrevistadas. Isso evidencia a importância das atividades extracurriculares presentes na graduação, que proporcionam a vivência de experiências significativas na escola e contribuem de fato para amenizar o choque de realidade.

Palavras-chave: Ingresso na carreira docente. Formação docente. *Lesson Study*.

Abstract

This text presents a segment of the postdoctoral research titled "Reflections of the Lesson Study Experience During Undergraduate Education on the Practice of Mathematics Teachers". The study involved seven mathematics teachers with 1 to 5 years of teaching experience who, during their initial teacher training (Mathematics Degree), participated in the Pedagogical Residency Program (RP), engaging in an intervention based on Lesson Study in 2019. Considering that, in theory, the intervention based on Lesson Study could provide experiences that could mitigate the reality shock often experienced at the beginning of a teaching career, individual interviews were conducted with these seven teachers to determine whether this goal was

¹ Doutorado em Educação. UNESP/FCT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1623-1191>. Contato: maria.foncatti@unesp.br.

² Doutorado em Educação. UNESP/FCT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5712-3237>. Contato: maria.raquel@unesp.br.



achieved and whether other factors besides participation in the intervention contributed this outcome. The data analysis, conducted using discursive textual analysis, revealed that the reality shock was mitigated not only by the experience with Lesson Study but also by participation in the RP in general, as well as by engagement as teachers in the Junior Scientific Initiation Program of the Brazilian Public Schools Mathematics Olympiad (PIC/OBMEP) and the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), which some interviewees had experienced. This highlights the importance of extracurricular activities during undergraduate studies, as they provide meaningful school experiences and effectively contribute to alleviating the reality shock.

Keywords: Entry into the teaching profession. Teacher Education. Lesson Study.

Resumen

Este texto presenta un recorte de la investigación realizada a nivel de posdoctorado titulada “Reflejos de la experiencia con el *Lesson Study* vivida en la licenciatura en la práctica de profesoras de Matemáticas”, que contó con la participación de 7 profesoras con entre 1 y 5 años de experiencia docente, quienes, durante su formación inicial (Licenciatura en Matemáticas), participaron en el Programa de Residencia Pedagógica (RP), viviendo una intervención basada en el *Lesson Study* en el año 2019. Considerando que, en teoría, la intervención basada en el *Lesson Study* podría proporcionar experiencias que pudieran mitigar el choque de realidad que frecuentemente ocurre al inicio de la carrera docente, se realizaron entrevistas individuales con las 7 profesoras mencionadas para verificar si eso realmente ocurrió y si otros factores, además de la participación en la intervención, influyeron en este proceso. El análisis de los datos, realizado mediante el análisis textual discursivo, mostró que el choque de realidad fue mitigado tanto por la experiencia con el *Lesson Study* como por la participación general en el RP, así como por la participación como docentes en el Programa de Iniciación Científica Jr. de la Olimpiada Brasileña de Matemáticas de Escuelas Públicas (PIC/OBMEP) y en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) vividas por algunas de las entrevistadas. Esto evidencia la importancia de las actividades extracurriculares en la formación de grado, ya que proporcionan experiencias significativas en la escuela y contribuyen efectivamente a mitigar el choque de realidad.

Palabras clave: Ingreso en la carrera docente. Formación Docente. *Lesson Study*.

1 INTRODUÇÃO

O *Lesson Study*, que é um contexto formativo cujas principais características são a colaboração e a reflexão entre professores visando planejar uma aula adequada às necessidades de seus alunos, foi utilizado em uma intervenção realizada junto ao curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP, com os licenciandos participantes do Programa de Residência Pedagógica (RP) no segundo semestre de 2019.

Tal experiência está relatada na tese de doutorado intitulada “A *Lesson Study* como contexto formativo para o Programa de Residência Pedagógica em um curso de Licenciatura em Matemática” e um dos resultados observados com essa intervenção, da qual participaram dezesseis licenciandos, foi a contribuição para evitar o choque de realidade sofrido pelos professores iniciantes ao adentrarem a carreira docente. Segundo Tardif (2013) esse choque da “dura realidade” é vivenciado por alguns docentes quando em seus primeiros anos na profissão percebem que há uma distância entre os seus saberes pedagógicos adquiridos durante a graduação e os saberes experienciais, que são

adquiridos no âmbito da prática da docência. O autor afirma, ainda, que essa percepção pode levá-los a rejeitar sua formação inicial e abandonar a docência.

A possibilidade dessa contribuição foi levantada por Fonçatti e Morelatti (2019), ao afirmarem que, devido as características do *Lesson Study*, seu uso como contexto para o estágio nas licenciaturas permite romper com a dicotomia entre teoria e prática, proporcionando aos licenciandos uma experiência de reflexão e análise na universidade dos acontecimentos do estágio na escola, o que não se observa na forma como este vem ocorrendo.

De fato, o licenciando tem ido à escola sozinho, sem nenhum acompanhamento ou suporte para as situações que podem ocorrer, cumprindo um papel de “turista”, pois apenas observa a prática de um professor mais experiente, mesmo isso não sendo tão significativo para sua formação quanto voltar à universidade e refletir sobre o que foi vivenciado, não contribuindo para o início da sua prática (Ferry, 2008; Albuquerque; Gontijo, 2013).

Apesar de a intervenção ter sido realizada junto ao RP e não na disciplina de estágio, a teoria de que a experiência com o *Lesson Study* pode contribuir para evitar o choque de realidade sofrido pelos professores iniciantes ao adentrarem a carreira docente permaneceu válida, visto que tal Programa foi implementado tendo como um dos objetivos buscar uma base para a “[...] reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura [...]” (Brasil, 2018), sendo que a maior diferença era a carga horária cumprida na escola, que era maior no RP, bem como o apoio dos professores preceptores e da professora coordenadora do Programa.

Como alguns dados da tese supracitada permitiram à época concluir que de fato o choque de realidade seria amenizado quando os participantes iniciassem seu trabalho como professores, decidiu-se contactá-los, passados quase 5 anos, de forma a verificar se tais resultados ainda se sustentavam e se havia reflexos da vivência da *Lesson Study* em sua prática atual, o que deu origem à pesquisa de pós-doutorado intitulada “Reflexos da experiência com a *Lesson Study* vivenciada na graduação na prática de professoras de Matemática”.

Para isso, realizaram-se entrevistas individuais com sete dos dezesseis participantes, que foram os que responderam ao contato das pesquisadoras. Ressalta-se que dos dezesseis, onze seguiram o caminho da docência, dois não seguiram e sobre os outros três não se obtiveram notícias.

Os resultados foram organizados em três grandes blocos: “Experiência profissional e fases da profissão docente”, “A entrada na carreira docente e o choque de realidade”, e “Prática docente, colaboração e reflexão”. O presente artigo focará nos dois primeiros blocos, trazendo um panorama geral das experiências que as professoras entrevistadas tiveram em seu início de carreira, buscando responder à questão: quais fatores presentes na graduação contribuíram para amenizar o choque de realidade vivenciado ao se adentrar na carreira docente?

Ao responder tal questão, espera-se contribuir com a discussão acerca das dificuldades encontradas pelos professores no início de carreira, apontando para um caminho possível de mudança nos cursos de licenciatura, para que experiências neles vivenciadas possam auxiliar para que o choque de realidade seja amenizado e os novos docentes não acabem desistindo da carreira logo no início.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de formação de professores não é uma tarefa simples e tem seu início formal na graduação, que é a chamada formação inicial, sendo esta considerada como o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional (Pereira, 1999; Marcelo; Vaillant, 2009). Essa formação deve proporcionar ao futuro professor referências e parâmetros, bem como “[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (Imbernón, 2004, p. 66) de forma que ele seja capaz de assumir a complexa tarefa de ensinar (Placco; Silva, 2000; Imbernón, 2004).

Um momento muito importante dessa formação que pode possibilitar isso é o estágio. Ele se configura como um “[...] tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (Brasil, 2001, p. 10) e “[...] supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (Brasil, 2001, p. 10), devendo ocorrer nas escolas de Educação Básica durante os dois últimos anos da graduação, sendo a ele dedicadas 400 horas do total de 3200 horas determinado para as licenciaturas (Brasil, 2019a; 2019b).

Muitos autores o consideram como sendo parte fundamental do processo formativo, um espaço em que o futuro professor observa a realidade da escola, e pode atuar, analisar e refletir sobre suas ações sem ter a inteira responsabilidade do prático

(Gómez, 1997; Ponte, 2014). É nesse momento da formação que o licenciando deve buscar compreender como é construída a identidade docente e como sua futura profissão é exercida, sendo orientado por um professor já atuante (Ghedin, 2003). Dessa forma, defende-se que os saberes e conhecimentos necessários à docência devem começar a ser desenvolvidos ainda durante a graduação, como afirmado por Albuquerque e Gontijo (2013) e Leite (2018).

Apesar disso, segundo Ciríaco (2016), a formação inicial tem se mostrado de certa forma distante das tendências curriculares que se observam no contexto escolar, sendo interessante voltar o olhar para o que é dito na literatura sobre o ingresso na carreira.

De acordo com Nono (2011), este é um período marcado por sentimentos contraditórios e por um enfrentamento de limitações, o que deve ser mantido em equilíbrio de forma a levar o professor a permanecer na profissão. Nessa perspectiva, Corsi (2006) afirma que os diversos desafios encontrados no começo da carreira são sentidos pelos docentes de forma diferente, se tornando às vezes um ponto de reflexão e mudança, ou desencadeando fortes sentimentos que podem levar ao desencanto e à saída da profissão.

Esse choque da “dura realidade”, como afirmado por Tardif (2013), é vivenciado por muitos professores em seus primeiros anos de docência, ocorrendo quando estes percebem os limites dos seus saberes pedagógicos, o que pode levá-los a rejeitar sua formação inicial, reavaliando a mesma, podendo tomar a decisão de não continuar na profissão.

A ocorrência dessas situações, segundo Ciríaco (2016), é uma evidência de que os ofícios da carreira têm sido adquiridos na vivência da profissão, e não nos programas de formação de professores, que pouco têm contribuído. Dessa forma, o autor defende que a formação inicial deve ocorrer numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Outro ponto importante dessa etapa é a percepção de que dentre as diversas dificuldades enfrentadas, sendo as principais a indisciplina por parte dos alunos, as dificuldades em lidar com a heterogeneidade na sala de aula, a relação com os pais, a gestão de sala de aula e a organização do trabalho pedagógico, há também a falta de assistência e apoio das instituições escolares e um isolamento por parte dos professores mais experientes, por considerarem os iniciantes com pouca expertise (Rocha, 2006; Ciríaco, 2016).

Dessa forma, Corsi (2006) afirma que o contexto de atuação, o apoio dos pares e também da administração da escola, as características pessoais de cada um, a formação

e as experiências vivenciadas são elementos que interferem na forma como os professores iniciantes enfrentam as tensões proporcionadas pelo ingresso na carreira.

Entende-se, assim, que as experiências vivenciadas ainda durante a formação inicial são de grande importância para dar uma base sólida à forma como os professores iniciantes enfrentarão as situações vivenciadas no início de suas carreiras, devendo estas serem enriquecedoras e possibilitarem o contato com a realidade que será por ele observada.

Uma forma de proporcionar isso foi utilizando o *Lesson Study* como contexto para o Programa de Residência Pedagógica. Ele é um contexto formativo que surgiu no Japão no final do século XIX com o nome *Jyugyo Kenkyu*, estando presente até hoje em seu sistema educativo (Bezerra, 2017). Ele tem sido utilizado com professores já atuantes e em formação inicial, possibilitando a reflexão e a colaboração entre eles, sendo esta sua principal característica. O processo formativo se baseia no planejamento, pesquisa e estudo de uma aula colaborativamente, de forma que os professores participantes possam escolher a melhor estratégia para que seus alunos aprendam determinado objeto do conhecimento, dando a eles a oportunidade de, após a aplicação da aula planejada, repensá-la e aplicá-la novamente (Aragão; Prezotto; Affonso, 2015).

A colaboração, que pode ser considerada uma “[...] estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (Boavida; Ponte, 2002, p. 43), está presente em todo o processo de uma *Lesson Study*, permitindo que sejam compartilhadas experiências, competências e perspectivas, o que cria possibilidades de aprendizagem mútua e reflexão (Boavida; Ponte, 2002). Esta, por sua vez, é defendida por Aragão, Prezotto e Affonso (2015) como “[...] dimensão fundamental para o exercício da docência”, sugerindo que é apenas quando refletimos que “[...] evidenciamos os motivos que justificam nossas ações e convicções, explicitando as causas e as consequências daquilo que é realizado” (Aragão; Prezotto; Affonso, 2015, p. 16115).

Ambos os conceitos, que são a base do *Lesson Study*, foram considerados primordiais por pesquisadores que já o utilizaram (Baptista et al, 2014; Aragão; Prezotto; Affonso, 2015; Ponte et al, 2016), afirmando que isso possibilitou o desenvolvimento das aprendizagens que foram observadas, como a escolha de tarefas adequadas e a atenção ao processo de raciocínio dos alunos, e também o desenvolvimento profissional dos professores participantes.

Fonçatti (2022), ao utilizar o *Lesson Study* como contexto para o Programa de Residência Pedagógica, observou que com a intervenção realizada em 2019 foi possível proporcionar aos então licenciandos um entendimento da importância da reflexão sobre a prática docente, e mais ainda, de que isso seja feito em colaboração com os pares; da importância de estar sempre se aprimorando como profissional; e de o aprendizado na docência ocorrer no exercício da própria docência, ou seja, na escola e com alunos reais.

Além disso, foram verificados indícios do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, que era o objetivo maior da pesquisa, mostrando um caminho possível de rompimento da dicotomia entre teoria e prática na formação de professores de Matemática, bem como indícios de que o choque de realidade ao adentrarem na profissão seria amenizado, devido a percepções que os futuros professores já tiveram durante a vivência do *Lesson Study* (Fonçatti, 2022).

Assim, Fonçatti (2022) conclui que a utilização de tal contexto formativo na formação inicial possibilitou uma vivência durante a graduação diferente do que tem sido o estágio, permitindo que os licenciandos já adquirissem alguns aprendizados da docência, fornecendo uma base mais sólida para sua entrada na carreira.

3 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa aqui relatada, definiu-se como objetivo geral: investigar os reflexos da vivência com o *Lesson Study*, realizada junto ao Programa de Residência Pedagógica no ano de 2019, na prática declarada pelos docentes egressos do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP.

Como objetivos específicos, têm-se:

- Descrever o caminho percorrido pelos docentes desde a participação na intervenção no Programa de Residência Pedagógica.
- Analisar o processo de preparação e condução de suas aulas.
- Identificar elementos da vivência do *Lesson Study* que estão presentes em sua prática declarada.

Tendo em vista tais objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com delineamento analítico-descritivo. Algumas características desse tipo de pesquisa são a utilização do ambiente natural como fonte de dados, tendo o investigador como instrumento principal da pesquisa; seu caráter descritivo; a consideração pelo processo como sendo mais importante do que os resultados; e a obtenção de dados indutivos, isto

é, que não são meras comprovações de hipóteses previamente elaboradas (Lüdke; André, 1986).

Ressalta-se ainda que pesquisas com delineamento analítico-descritivo são aquelas cujo objetivo principal é descrever as características de uma população ou de um fenômeno, ou também estabelecer relações entre variáveis, bem como determinar sua natureza (Gil, 2008). Dessa forma, procurou-se aqui estabelecer relações entre a vivência do *Lesson Study* no ano de 2019 no Programa de Residência Pedagógica e a prática docente atual das participantes.

A coleta e/ou produção de dados foi feita a partir de entrevistas individuais com participantes da experiência com o *Lesson Study* realizada junto ao Programa de Residência Pedagógica no ano de 2019. Todos os dezesseis participantes dessa experiência foram contactados, mas apenas sete aceitaram participar. Como já mencionado, dos dezesseis, sabe-se que onze seguiram a profissão docente e dois não seguiram. Sobre os outros três não se têm notícias, pois não responderam ao contato da pesquisadora.

A entrevista é definida por Haguette (1987, p. 81) como “[...] um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Com ela é possível captar imediatamente a informação que se deseja, sendo possível fazer “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Lüdke, André, 1986, p. 34). Optou-se aqui por utilizá-la de forma semiestruturada, isto é, foi estabelecido previamente um roteiro que pôde ser adaptado pela entrevistadora de acordo com o andamento da entrevista (Haguette, 1987; Lüdke, André, 1986).

Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo para que, além do registro do áudio, fosse possível observar as reações das entrevistadas e as suas expressões não-verbais, uma vez que isso permite levar em conta afirmações de natureza subjetiva (Haguette, 1987). Os áudios foram transcritos para que se pudesse analisar melhor as respostas dadas pelas participantes.

Como apontado por Lüdke e André (1986), a análise dos dados se inicia com a organização do material, seguida da identificação de padrões que possam ser relevantes à pesquisa, que logo após serão reavaliados de forma a encontrar relações e fazer inferências mais profundas. Para isso, foi utilizada a análise textual discursiva proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi, que se trata de

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 136).

Esse processo é realizado em três etapas: unitarização, categorização e meta-texto. Moraes e Galiuzzi (2016) definem a primeira como uma separação dos textos em unidades que tenham um significado, as quais serão articuladas por semelhança na segunda. Ao final da análise são construídos meta-textos, que representam “[...] um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes, 2003, p. 191). Essa última etapa é onde ocorre a descrição, a interpretação e a teorização acerca dos dados organizados.

Sendo assim, esse ciclo de análise foi cumprido, criando-se categorias que permitiram articular o que foi encontrado na unitarização, e interpretando-se os resultados a partir da fundamentação teórica.

Quanto aos cuidados éticos, a presente pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com número CAAE 69947823.2.0000.5402. Todas as participantes assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, estando cientes de que participariam de uma pesquisa de pós-doutorado vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, tendo sido informadas de todos os objetivos da mesma. Para preservar a identidade das participantes, estas serão identificadas pela letra P (inicial da palavra Professora) seguida de uma numeração de 01 a 07 (total de participantes).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a análise das sete entrevistas realizadas foi possível reunir os dados que serão apresentados abaixo, sendo estes um recorte da pesquisa focado nos blocos “Experiência profissional e fases da profissão docente”, no qual são descritas as trajetórias das professoras desde o momento em que participaram da intervenção pautada no *Lesson Study*, e “A entrada na carreira docente e o choque de realidade”, que trata do início da carreira de cada uma, buscando entender se houve e quais foram as diferenças observadas entre a ideia que elas tinham da profissão e o que realmente vivenciaram.

4.1 Experiência profissional e fases da profissão docente

Como as experiências profissionais das professoras entrevistadas são diversas, optou-se por organizá-las no Quadro 1, que resume a trajetória percorrida desde o ano de 2019, no qual vivenciaram a experiência com o *Lesson Study*, até o ano de 2024, no qual foram realizadas as entrevistas.

Quadro 1 - Trajetória das professoras e atuação profissional

Entrevistada	Ano de conclusão da graduação	Ano de ingresso na carreira	Número de escolas estaduais	Número de escolas municipais	Número de escolas privadas	ETEC	SESI
P1	2019	2022		X	XX	X	
P2	2021	2022	XXXX				
P3	2019	2022			X		
P4	2019	2020	XXXX				
P5	-	2023	XX				
P6	2020	2021	X		X	X	
P7	2019	2019	X	X			X

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre os dados apresentados no Quadro 1, destaca-se que P7 foi a única a iniciar o trabalho como docente ainda no último ano da graduação, e que P1 e P3 não ingressaram na carreira docente logo após o término do curso. Isso se deu porque P1 cursou o mestrado em Matemática Aplicada e Computacional durante os anos de 2020 e 2021, pois inicialmente queria seguir a carreira acadêmica, e P2 fez uma segunda graduação, em Pedagogia, durante a pandemia, para não ficar sem estudar nesse período. Ainda, apesar de atuar em escolas de Educação Básica desde 2023, P5 não havia concluído o curso de graduação no momento em que foi entrevistada, tendo justificado com o trancamento deste durante os anos de pandemia.

Assim, considerando as fases que marcam o processo de evolução da profissão docente definidas por Huberman (1995), conclui-se que, dentre as sete entrevistadas, cinco têm de um a três anos de profissão, estando na fase de entrada na carreira (P1, P2,

P3, P5 e P6), e duas têm de quatro a seis anos, estando na fase de estabilização (P7 e P4).

Observa-se também que somente P3 trabalhou em apenas uma escola, sendo esta privada. Constata-se, ainda, que P2, P4 e P5 trabalharam em mais de uma escola estadual, o que se justifica pelo fato de que eram Categoria O, isto é, contratadas pelo Estado sob regime temporário, participando anualmente por até três anos das atribuições de aula.

4.2 A entrada na carreira docente e o choque de realidade

O início da carreira é marcado por diversos desafios e problemas, que podem levar à saída da profissão. Como já mencionado, Fonçatti e Morelatti (2019) teorizaram que o uso do *Lesson Study* na formação inicial poderia amenizar o choque de realidade sofrido ao iniciar a carreira docente. Sendo assim, procurou-se entender se isso de fato se verifica ou se outros fatores também tiveram influência.

A participação no RP foi um ponto citado por P1, P5 e P6 como algo que as ajudou a não sofrerem um choque tão grande, ou choque nenhum, no caso de P6, como relatado abaixo.

Eu acho que eu não sofri um choque tão grande justamente por causa da experiência no Residência. Eu já tinha uma ideia muito formada do que eu passaria numa sala de aula. [...] Acho que eu senti mesmo a responsabilidade de realmente estar ali, tendo aquela responsabilidade de ser a professora, de ter que registrar as coisas como professora e não só dar aula, como eu fazia no Residência. [...] Se eu não tivesse participado do PIBID e do Residência, como eu participei, com certeza eu teria um choque muito grande. (P1 em entrevista)

[...] eu acho que o Residência, ele é o mais perto que a gente chega, né? Porque os Estágios obrigatórios não chegam nem perto. E o Residência a gente teve uma autonomia de tá ali presente, de poder dar uma aula, né? Com a ajuda de um professor. Mas deu um pouquinho, né? No começo, aquele choque. Porque aí você está sozinha, então a autonomia fica maior. Mas acho que o Residência ajudou muito. Acho que eu tive um preparo antes, né? Acho que seria diferente se eu tivesse entrado sem ter participado do Residência. Com certeza o meu choque seria muito maior, tenho certeza disso. (P5 em entrevista)

[...] querendo ou não eu cheguei sabendo o que eu precisava fazer, né? Então não foi um choque. [...] Por mais que eu não tenha dado as aulas no Residência Pedagógica, a gente está ali apoiando, às vezes dando suporte ao aluno e tudo mais. Então foi tranquilo. (P6 em entrevista)

No caso de P5, ela afirmou que o choque maior foi sofrido em sua primeira experiência indo à escola durante o Estágio:

[...] no meu Estágio I, eu enxerguei com outros olhos o que eu vivia em escola

pública. Eu vivia aquilo, só que eu não conseguia enxergar. Eu acho que quando você entra numa sala de aula com outros olhos, você consegue enxergar, mesmo já estando ali, diante dos seus olhos. [...] Acho que foi isso que me impactou. (P5 em entrevista)

Apesar de ter tido experiências na escola com o RP e o PIC³, P2 afirmou que se sentiu nervosa no início, pois estava sozinha em sala de aula com alunos com diversos níveis de conhecimento:

Eu fiquei muito nervosa no começo, mesmo já tendo ministrado aula até mesmo pelo Residência, né? Eu tinha ministrado aula pelo PIC também. Mas estar ali, presencial, você ter que ter uma sala só sua, foi um choque muito grande. [...] Então foi uma coisa que eu não senti assim, dando aula no PIC, porque os alunos são quase prodígios [risos]. E no Residência, né? Porque a gente ministrou poucas aulas [...]. E a gente sempre tinha o professor para auxiliar. Quando a gente não explicava alguma coisa direito, ele interrompia. Então, foi um choque muito grande ter uma sala só minha no começo. (P2 em entrevista)

Já a insegurança de P3 se deu porque ela tinha receio de não saber responder às perguntas dos alunos ou de explicar algum conteúdo, afirmando ter sentido a diferença entre dar aulas no RP e na escola como responsável pela turma:

Eu senti essa diferença. No começo eu era muito insegura assim, né? Dos alunos talvez fazerem alguma pergunta que eu não soubesse responder. Até os conteúdos ali, né? Por ser uma escola particular, acaba... Em comparação com a escola pública, acaba até exigindo mais, né? Dos alunos. Então a gente tem alunos bastante avançados até. Mas depois eu fui me tranquilizando assim, e aí eu cheguei à conclusão, principalmente porque eles são menores - é 9, 10 anos que eu dou aula - que tipo, qualquer coisa que eu fale ali, eles confiam bastante no professor, então eles acreditam muito. E aí, isso até me deu mais tranquilidade. (P3 em entrevista)

Quanto a P7 e P4, que iniciaram a docência em escolas públicas de periferia, estas relatam que sofreram um choque com a realidade socioeconômica dos alunos, o que as impactou:

Foi por conta do lugar que eu peguei. Foi um lugar muito, muito distante, que ninguém queria. [...] E era à noite. Então, o choque foi de... Deles, dos alunos que eu peguei, da situação deles. (P7 em entrevista)

Eu fiquei bastante assustada com a realidade dos alunos, com tudo em si. Foi mais isso do que ao ministrar aula. Foi a realidade que os alunos viviam e como eles se comportavam por conta dessa realidade. (P4 em entrevista)

A contribuição da vivência do *Lesson Study* para amenizar o choque de realidade foi confirmada por todas as entrevistadas, sendo que P3, P5 e P7 lembraram suas experiências:

³ O PIC é um programa voltado aos alunos premiados da OBMEP que propicia a eles o estudo de questões no ramo da Matemática, de forma a prepará-los para um futuro desempenho profissional e acadêmico.

[...] a *Lesson* foi o que acrescentou ainda mais, porque eu achei que foi muito legal a gente poder dar aula, depois analisar, fazer toda a montagem do plano, tudo em conjunto [...]. Porque eu acho legal assim, a gente trocar essas experiências como professores [...]. E às vezes tem escolas que [...] não juntam os professores para essa troca de ideia. Então fica muito “Será que o jeito que eu estou fazendo é o certo?”, “Será que tem pessoas que não têm ideias mais legais?”. E o Residência com a *Lesson*, nessas reuniões, fez a gente ter essa troca de ideia. Foi o que acrescentou ainda mais nessa experiência. (P3 em entrevista)

O Residência Pedagógica me deu uma oportunidade de uma experiência prática. Então, eu errei muito. Eu fiz o meu plano de aula tão perfeito, chegou lá, não tinha nada de perfeito [risos]. [...] “Nossa, tá tão lindo, tão perfeito, tão redondo”. Chegou lá, não foi nada. Então, assim, me deu a oportunidade até de errar com orientação profissional. Não é que eu cheguei lá e fiz de qualquer jeito, né? Não. Eu errei, depois eu tive orientação de como eu errei, eu refleti porque eu errei, e ainda analisei outros profissionais. O Ednilson, até a Luciana, que não era do meu grupo, ela me ajudava, aí tinha a Raquel Gomes, que era mais teórico [...]. Então, tudo isso me fez chegar em 2020 com uma carga que eu não teria. Eu teria... Nossa, eu teria muito mais tropeções nos meus primeiros anos ali. (P7 em entrevista)

Em se tratando das impressões sobre a sala de aula, quando foi perguntado se a realidade cotidiana por elas vivenciada é diferente do que foi aprendido na formação inicial, P6, assim como P2 e P3, afirmaram que não, sendo que as duas últimas mencionaram a contribuição do RP para o entendimento dessa realidade antes de se tornarem professoras:

No Residência eu acabei tendo bastante contato com os alunos, porque no Residência a gente teve também o... A gente teve um reforço do SARESP que a gente deu, né? E aí eu estava entre os alunos que davam esse reforço para nono ano, para o SARESP, então eu tive bastante contato assim com dar aula e tudo mais. Mas eu acho que se não fosse justamente pelo Residência e por eu ter participado por 3 anos do PIC, eu acho que eu não estaria preparada pra chegar e dar aula. (P2 em entrevista)

Ah, eu acho que o Residência fez eu ter um pouco de noção, assim, como seria a prática na sala de aula. Então depois que eu me formei, eu não tive essa surpresa, porque no Residência, como a gente deu aula ali, como eu dei algumas aulas, né? Então eu já percebi como seria. Mas só a graduação, se eu não tivesse feito o Residência, talvez eu sentisse mais essa diferença. (P3 em entrevista)

Além de mencionar a contribuição do Residência e do PIBID, P1 e P7 fizeram críticas ao curso de graduação:

[...] eu acho que o que me salvou mesmo foram essas experiências mais práticas, tanto o PIBID quanto o Residência. Eu não me refiro só às disciplinas da Matemática, mas às disciplinas pedagógicas também. Algumas, na minha opinião, elas fugiam um pouco da realidade mesmo, de como é a sala de aula hoje em dia. (P1 em entrevista)

Eu não teria nada de realidade escolar se não fosse o Residência e o PIBID. Não. Nunca me falaram nada. Por exemplo, a única coisa de realidade, que nem é realidade, foi a disciplina de políticas que eu fui aprender sobre LDB. Sabe assim?

Aprender a teoria de LDB. Só. A gente aprendeu um pouco de Paulo Freire. E só. Todo o restante era só matemática aplicada. [...] tinha um professor que eu cheguei a perguntar se tinha experiência, né? “Não, fiquei dois meses”, “Não, fiquei seis meses na sala de aula” e abandonaram. Então, não foi falado, não. Não foi falado nada, só no Residência mesmo e no PIBID. (P7 em entrevista)

P4, que já tinha mencionado suas dificuldades no início da carreira por causa da realidade de seus alunos, reforçou dizendo que sentiu que não estava preparada para vivenciar isso, o que mostra que a realidade encontrada por ela não era a esperada. Nessa perspectiva, P5 apontou os diversos papéis que o professor tem em sala de aula, algo que ela nunca havia imaginado:

[...] eu vejo que o professor, ele é tudo, né? Ele não é só professor, ele é psicólogo, ele tem alunos que são carentes, que às vezes. Né? Te procura e você vê que querem um carinho, um abraço. Então tem muito isso, né? Então, em sala de aula você vira tudo, então é muito diferente. Eu nunca pensei que era assim, eu nunca imaginei. Eu fico imaginando, na época que eu estudava, eu não sabia que uma sala de aula tinha tantas coisas acontecendo, porque são pessoas, né? Então, tem histórias ali que só quando você é professor você consegue perceber, porque aí você vai ouvindo de outro professor “Ah, aquele aluno viveu isso, viveu aquilo”. Então é bem diferente. (P5 em entrevista)

Tendo em vista tais respostas, foi perguntado se alguma visão/concepção de educação ou imagem do que é ser professor por elas assumida foi modificada com a inserção na docência.

Sobre a imagem do professor, P1 afirmou que já durante a participação do RP ela sofreu mudanças, pois sua referência eram os professores que tivera na escola e na graduação, que costumavam dar aulas expositivas:

O que eu via no nosso curso? Era mais passar coisa na lousa, passar exercício na lousa, falar para o aluno fazer e pronto, passar uma lista de exercícios gigantesca para casa. E era isso. E eu pensava que era esse o correto, porque quando eu fui aluna também era assim na escola. [...] Então, assim, pra mim o certo era esse. Passar lição na lousa, passar exercício pro dia seguinte. Então quando eu fui pra sala de aula mesmo, eu percebi que se eu fosse fazer desse jeito, não ia dar certo. Eu sabia que não era o certo já, por exemplo, participando do Residência. (P1 em entrevista)

Em relação ao mesmo tema, P2 afirmou ter entendido seus professores, principalmente na questão do uso do celular e da conversa paralela em sala de aula, e P3 disse que a imagem que ela tinha sempre foi a da valorização pelos alunos, e que ela vivencia isso trabalhando com crianças do Ensino Fundamental I, apesar de sua visão sobre a educação ter sido modificada quando teve que dar aulas para o Ensino Médio, o que a fez repensar sobre sua capacidade de ensinar.

Como dito por ela mesma na entrevista, P7 tinha uma visão romantizada da profissão, tendo esta sido modificada ao longo dos anos

[...] a visão que eu tinha ali era uma coisa, acho que, muito romantizada. Pra mim, o professor tinha que só ensinar matemática mesmo, tá? Eu não tinha uma visão de levar assuntos do cotidiano, de fazer... Ah, de fazer ter sentido pra vida. [...] pra mim era assim, professor tinha que... Sei lá, fazer tirar 10. [...] Não tenho essa visão mais. (P7 em entrevista)

Para P4, a imagem do professor é a de que ele é essencial para o aluno, e esta se manteve mesmo após a entrada na carreira. Sobre a concepção que ela tinha de educação, afirmou que só o que ela aprendeu na faculdade não é suficiente para o trabalho em sala de aula. Em suas palavras:

[...] você tem que levar em consideração muita coisa além do que você pode passar com o que você adquiriu na faculdade, que é o conhecimento de Matemática. Porque o aluno, muitas vezes, não precisa disso para aquele momento. Então a minha concepção em relação à educação, acho que foi essa, que só o que eu aprendi na faculdade não era suficiente pro que eu uso hoje. (P4 em entrevista)

Nessa mesma perspectiva, P5, que já tinha falado sobre os diversos papéis que o professor tem em sala de aula, também afirmou que a teoria aprendida durante a graduação não prepara para certas situações vivenciadas, bem como que só se entende o que é ser professor na prática:

Quando a gente tem matéria pedagógica na faculdade, é tudo muito lindo, muito perfeito, a sala de aula é tudo muito simples, né? É só você fazer isso, é só você fazer aquilo, mas quando você chega em sala de aula é outra realidade [...] É uma ajuda sim, né? Você ler os textos, [...] mas na realidade eu acho que é diferente. Muito diferente. Porque tem situações que não está... Você pode ler 1000 livros e não vai estar lá [...]. Eu acho que quando eu escolhi ser professora [...] eu não tinha noção do que era, né? Então, acho que o primeiro impacto que eu tive foi quando eu fiz o meu Estágio Obrigatório I. Que aí eu vi como era uma sala, porque aí eu saí daquele papel de aluna. Eu estava ali como estagiária, mas eu estava observando como é um professor e os alunos. Então, assim, eu acho que quando a gente pensa em fazer licenciatura, a gente não imagina o que é ser professor, só vivendo mesmo. Não tem como. A gente pode imaginar várias maneiras de como é ser professor, mas acho que só vivendo a gente sabe como que é. (P5 em entrevista)

Dentre as entrevistadas, P6 foi a única que afirmou que não entrou na graduação com o intuito de se tornar professora, mas sim porque gostava bastante de Matemática. Dessa forma, a única visão que foi modificada para ela foi a de querer se tornar professora a partir das vivências na escola proporcionadas pelo RP

Eu gostava bastante de Matemática, mas eu não me via como professora, então era uma coisa que eu não tinha tanto interesse. “Ah, vou me formar, mas depois eu decido o que eu vou fazer”. Então, acho que a única visão mesmo que, tipo, me trouxe... Mudou, principalmente com o Projeto, foi tipo “Não, eu quero fazer isso”. Me sentia realizada fazendo isso, entendeu? (P6 em entrevista)

Considerando que todas já têm alguma experiência na carreira docente, foi perguntado se para elas a profissão é o que esperavam. Todas, menos P2, responderam que sim, pois em cada ano em que trabalhou ela teve uma experiência diferente em sala de aula, tendo pensado em desistir da profissão:

Olha, ano passado eu diria que não. É que ano passado eu peguei uma escola de periferia [...]. E aí era muito difícil. A única coisa que a escola pedia pra gente era pra gente manter os alunos dentro da sala de aula. Não precisava nem dar aula, era só manter eles dentro porque eles fugiam realmente da sala. Então foi um momento muito difícil assim, eu pensei em desistir da docência e tudo mais, mas eu fiquei "Cara, não é possível que todo lugar é assim", porque o meu primeiro ano dando aula foi muito bom, eu gostei muito, eu me aproximei muito dos alunos e eu imaginei que aquilo lá realmente era o que eu queria, assim, para o resto da minha vida. E ano passado foi um pouco frustrante, foi uma frustração muito grande, então eu fiquei... Está meio balanceado aí, porque foi um ano muito bom e um ano muito ruim, né? Mas eu gosto de dar aula, a profissão de docente, é uma profissão que eu gosto muito. E eu, até então, não consigo me ver fazendo outra coisa. (P2 em entrevista)

Apesar das demais terem respondido que sim, a profissão era o que esperavam, algumas delas fizeram ressalvas relacionadas a questões como a rotatividade de escolas, por não serem professoras efetivas, o salário e a burocracia envolvida no trabalho

Eu gosto muito de estar na sala de aula, coisa que eu nunca esperei, assim, porque o meu plano não era estar na sala de aula. Assim, na sala de aula na escola. Pretendia seguir com a universidade. [...] Eu acho que o Residência mudou mais a minha cabeça. Mas eu gosto sim de estar na sala de aula. Gosto muito do contato com os alunos. O que eu acho complicado na carreira do professor é, por exemplo, enquanto a gente não é efetivo no Estado, por exemplo, não sou efetiva, é a questão que todo o ano tem essa complicação de você ficar desempregado para conseguir de novo um emprego, essa rotatividade de escola, conhecer uma escola de novo, do zero, com novos colegas de trabalho, então você nunca consegue se firmar, criar raízes no lugar. Então essa parte é muito complicada. E também o salário, que também, dependendo da quantia de aulas, às vezes nem compensa. [...] Em alguns momentos, assim, de frustração, nesse quesito financeiro, às vezes eu me questiono se eu não errei, se eu não devia ter procurado outra profissão. Mas eu gosto muito de ser professora. Então às vezes eu bato o pé, insisto mais uma vez por causa disso. (P1 em entrevista)

A parte, o ápice de ser professora, é na sala de aula. São os meus alunos, né? Eu não esperava a parte por trás. Eu não esperava essa burocracia toda. Eu não esperava esse monte de documento desnecessário. Eu vou falar desnecessário, porque é muito documento igual. Então, assim, o que eu não esperava do professor é toda a carga que vem de você depender de coordenação, de pessoas que às vezes não têm essa competência pra te gerir ou gerir situações dentro de uma escola. A parte de dentro... Ah, eu amo. É isso mesmo. É isso mesmo, é isso que eu esperava. Eu tinha uma visão maravilhosa. É, eu tinha uma visão maravilhosa. E continua sendo que eu adoro ser professora. (P7 em entrevista)

Dessa forma, mostra-se que mesmo tendo uma visão romantizada da profissão durante a graduação, como afirmado por P7 na entrevista, com as experiências nela

vivenciadas foi possível modificá-la, entendendo de fato a realidade que enfrentaria ao iniciar a docência.

Verifica-se, assim, que o choque de realidade foi amenizado tanto pela vivência com o *Lesson Study*, quanto pela participação de forma geral no RP, bem como pela participação no PIC e no PIBID, que ocorreu apenas para algumas delas.

5 CONCLUSÃO

A participação em uma experiência com o contexto formativo *Lesson Study* possibilitou uma vivência às professoras entrevistadas durante a graduação diferente daquela proporcionada pelo estágio, permitindo que adquirissem alguns aprendizados da docência ainda na formação inicial, o que forneceu uma base mais sólida para sua entrada na carreira.

Tendo em vista tudo que foi apresentado, ressalta-se que alguns choques de realidade foram relatados pelas entrevistadas, mas estes não estavam relacionados ao trabalho em sala de aula, e sim a outros pontos como a burocracia, desemprego e salário, bem como à realidade socioeconômica de alguns alunos. A responsabilidade de estarem sozinhas em sala de aula foi um ponto também mencionado pelas entrevistadas, pois durante as experiências vivenciadas na graduação sempre havia um orientador ou preceptor apoiando as regências e atividades realizadas com alunos nas escolas. Apesar disso, para a maioria a profissão é o que esperavam, o que contraria o fato de que este é geralmente um período marcado pela desilusão e pelo desencanto (Nono, 2011).

Verificou-se também o que foi apontado por Ciríaco (2016): que os programas de formação de professores pouco têm contribuído para a aquisição dos ofícios da carreira, o que tem ocorrido na vivência da profissão. De fato, as entrevistadas ressaltaram que o que aprenderam nas disciplinas da graduação nem sempre foi o suficiente para lidar com o trabalho em sala de aula, tendo feito críticas ao curso de licenciatura.

Buscando responder à questão inicial “Quais fatores presentes na graduação contribuíram para amenizar o choque de realidade vivenciado ao se adentrar na carreira docente?”, conclui-se que não há um único fator que influencie nisso, mas que de forma geral os responsáveis por isso foram as experiências vividas durante a graduação que permitiram o contato com a escola, com os alunos reais, e que possibilitaram um contato com sua futura (e agora atual) profissão. Essas experiências foram o Programa de Residência Pedagógica, a intervenção pautada no *Lesson Study*, o PIC e o PIBID.

Ressalta-se ainda que tais experiências possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos e saberes necessários à docência, principalmente a intervenção pautada no *Lesson Study* (Fonçatti, 2022), e estão dentro da perspectiva de desenvolvimento profissional defendida por Ciríaco (2016). Vale destacar que elas não são vivenciadas por todos os licenciandos por não estarem presentes na grade curricular do curso.

Dessa forma, defende-se que seria importante que todos pudessem vivenciar as experiências mencionadas, de modo que a formação inicial de professores de Matemática pudesse ocorrer em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, dando o devido valor às experiências nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013.
- ARAGÃO, A. M. F.; PREZOTTO, M.; AFFONSO, B. F. Reflexividade e parceria no cotidiano da escola: o método de formação docente *Lesson Study*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 16113-16124.
- BAPTISTA, M. et al. Aprendizagens Profissionais de Professores dos Primeiros Anos Participantes num Estudo de Aula. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, p. 61-70, out./nov. 2014.
- BEZERRA, R. C. **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da Lesson Study**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União: seção 3, p. 23, 1º mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019a.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b.
- CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2016.
- CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. p. 53-66.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
- FONÇATTI, M. C. **A Lesson Study como contexto formativo para o programa de residência pedagógica em um curso de licenciatura em Matemática**. 2022. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- FONÇATTI, M. C.; MORELATTI, M. R. M. A Lesson Study como contexto para o estágio das licenciaturas em Matemática: por que utilizá-la? **Revista Educere Et Educare**. v. 14, n. 32, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22526/14924>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-150.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- IMBERNÓN, F. A formação inicial para a profissão docente. In: **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Ed. 2004. p. 57 - 66.
- LEITE, Y. U. F. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Apris Editora, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 12. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. El proceso de transformarse en docente. In : **Desarrollo profesional docente**. Com se aprende a ensinar? Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones, 2009. p.47-54.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

- NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e sociedade**, n. 68, p. 109 - 125, dez. 1999.
- PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G. et al (ed.), **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: Perspetivas atuais. In : PONTE, J. P. (org.), **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2014. p. 343 -358.
- PONTE, J. P. et al. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **BOLEMA**. v. 30. n. 56. Rio Claro/SP, 2016. p. 868 – 891.
- ROCHA, G. A. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.