

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINE DE BRITO EVANGELISTA TOMAZ

**INÍCIO DA DOCÊNCIA:DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES
EGRESSOS DAS LICENCIATURAS DA UNIFAL-MG**

Alfenas-MG

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINE DE BRITO EVANGELISTA TOMAZ

INÍCIO DA DOCÊNCIA: DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES
EGRESSOS DAS LICENCIATURAS DA UNIFAL-MG

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: Culturas, Práticas e Processos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena Maria dos Santos Felício.

Alfenas-MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Tomaz, Ana Caroline de Brito Evangelista

T655i Início da docência: desafios vivenciados pelos professores egressos das licenciaturas da UNIFAL-MG. / Ana Caroline de Brito Evangelista Tomaz – Alfenas, MG, 2021.
98 f.: il. –

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1 Processos de Formação de Professores. 2. Professor Iniciante.
3. Atividade Docente. 4. Identidade Docente. I. Felício, Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD-371.12

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

ANA CAROLINE DE BRITO EVANGELISTA TOMAZ

INÍCIO DA DOCÊNCIA: DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES EGRESSOS DAS LICENCIATURAS DA UNIFAL-MG

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 20 de agosto de 2021

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves
Instituição: Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 20/08/2021, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 20/08/2021, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jacqueline Magalhães Alves, Usuário Externo**, em 20/08/2021, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força que sempre me deu nos momentos em que eu pensei não ser capaz de chegar ao final desta pesquisa devido a inúmeros obstáculos que surgiram ao longo da minha jornada acadêmica. Mas, Ele sempre esteve lá. Nas tentativas de ingresso em processos seletivos anteriores, em que não fui aprovada, não me deixando desistir do sonho em fazer o mestrado. Esteve presente até nas noites de angústias e muito cansaço que me abatiam durante o processo de construção da minha pesquisa.

Agradeço à minha amiga e orientadora, Helena Maria Felício dos Santos, pela parceria e pela oportunidade de ter me feito crescer e evoluir, não apenas como educadora que sou, mas também como um ser humano que reconhece o seu papel dentro de uma sociedade seletiva e desigual. Obrigada, Helena! Obrigada por acreditar!

Agradeço aos professores da banca examinadora da qualificação e da defesa: Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano e Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves, pelo carinho e dedicação concedida à leitura do meu trabalho, resultando em importantes considerações que contribuíram na constituição da pesquisa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, pelas contribuições realizadas durante as aulas. Foram muito válidas, tornando nossas aulas mais leves e prazerosas, sobretudo promovendo um espaço de reflexão e diálogo entre todos nós.

Agradeço aos colegas de caminhada que tive a felicidade de conhecer durante o mestrado, pois com eles compartilhei boas risadas e apoio durante alguns momentos de conversa.

Agradeço a minha mãe, Marcia, e a minha sogra, Magda, pelas horas dedicadas à minha filha, Cecília, enquanto estava ausente, me dedicando às aulas do mestrado ou trabalhando na minha dissertação. Sem elas, não seria possível chegar até aqui.

Agradeço ao meu marido, Dennys, pelo carinho e compreensão ao se deparar com momentos de ausência minha devido às intermináveis horas de estudo. Obrigada, meu amor!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

RESUMO

A presente dissertação se situa em torno de questões que estão relacionadas ao início da profissão docente e seus impasses. Para nos ajudar a tecer este trabalho, utilizamos como referenciais teóricos autores que trabalham com as temáticas “Professor Iniciante”, “Desenvolvimento Profissional Docente” e “Formação Inicial e Continuada de professores”. São eles: João Formosinho; Maurice Tardif; Maria Assunção Flores; Michaël Huberman; dentre outros autores relevantes para a pesquisa. Algumas questões orientaram a discussão, tais como: conhecer os desafios vivenciados pelos docentes em início de carreira, quais são os mecanismos de superação elaborados pelos professores frente aos desafios vivenciados em início de carreira e qual a percepção dos docentes quanto ao processo de formação inicial e continuada. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo central identificar os desafios vivenciados pelos professores egressos dos cursos de licenciaturas da UNIFAL-MG e também verificar como a formação inicial e/ou continuada contribui para o enfrentamento de tais desafios. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com perspectiva na interpretação construtiva, cujos dados foram obtidos por meio das análises de um questionário disponibilizado aos egressos. De acordo com a construção de núcleos de significação, realizamos as análises e a interpretação dos dados, observando que o trabalho docente resiste às forças opressoras enfrentadas pelos educadores, sobretudo questões desafiadoras que estão relacionadas não apenas ao fazer docente, mas também à própria construção da identidade do professor. Estes desafios são vivenciados especialmente pelo professor iniciante, cujo início da carreira muitas vezes é marcado por falta de apoio, seja dos colegas ou da própria gestão da instituição, fazendo-o muitas vezes desistir da carreira ou ir trabalhando conforme for possível. Isso nos remete a um termo muito utilizado no que diz respeito ao início da carreira docente que é a "sobrevivência" na profissão. Este termo está ligado ao que chamamos de sobreviver aos primeiros anos da carreira, pois é nesse período que os professores encontram maior dificuldade para enfrentarem os desafios da docência. Concluimos, assim, que o desenvolvimento profissional docente não depende apenas de fatores externos, como a formação inicial de professores, mas também de questões relacionadas à própria dinâmica da instituição em que se trabalha, sobretudo do sistema educacional como um todo. Isto é, há de se pensar mais neste profissional docente iniciante, de maneira que este encontre subsídios, dentro das instituições escolares, por meio de políticas públicas, que possam auxiliá-lo, não apenas no início da atividade docente, mas também ao longo de toda a sua trajetória como professor.

Palavras-chave: Processos de Formação de Professores; Professor Iniciante; Atividade Docente; Identidade Docente.

ABSTRACT

This dissertation is located around issues that are related to the beginning of the teaching profession and its impasses. To help us weave this work, we use as theoretical references authors who work with the themes "Beginning Teacher", "Teacher Professional Development" and "Initial and Continuing Teacher Training". They are: João Formosinho; Maurice Tardif; Maria Assunção Flores; Michaël Huberman; among other authors relevant to the research. Some questions guided the discussion, such as: knowing the challenges experienced by teachers in early career, what are the mechanisms of overcoming elaborated by teachers in the face of the challenges experienced in early career and what the teachers' perception of the initial and continuing education process are. In this sense, the work's central objective is to identify the challenges experienced by teachers who graduated from bachelor's courses at UNIFAL-MG and also to verify how initial and/or continuing education contributes to coping with such challenges. The methodology used is qualitative in nature, with a perspective on constructive interpretation, whose data were obtained through the analysis of a questionnaire made available to graduates. According to the construction of meaning nuclei, we performed the analyses and interpretation of the data, noting that the teaching work resists the oppressive forces faced by educators, especially challenging issues that are related not only to teaching, but also to the very construction of the teacher's identity. These challenges are experienced especially by the beginning teacher, whose beginning of the career is often marked by lack of support, either from colleagues or from the institution's own management, often causing him to give up his career or go to work as possible. This brings us to a term widely used in what refers to the beginning of the teaching career that is "survival" in the profession. This term is linked to what we call surviving the first years of the career, because it is during this period that teachers find it more difficult to face the challenges of teaching. We conclude, therefore, that the professional development of teachers depends not only on external factors, such as the initial training of teachers, but also on issues related to the very dynamics of the institution in which it works, especially on the educational system as a whole. That is, one should think more about this professional teacher beginning, so that he finds subsidies, either within the institutions or through public policies, which can help him not only at the beginning of the teaching activity, but also throughout his career as a teacher.

Keywords: Teacher Training Processes; Professor Beginner; Teaching Activity; Teacher Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases/temas da carreira.....	39
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas relacionados ao processo de formação contínua do professor.....	29
Quadro 2 - Ambiente de aprendizagem para a prática	30
Quadro 3 - Modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus.....	40
Quadro 4 - Processo de estruturação do núcleo 1.....	55
Quadro 5 - Fatores envolvidos na carga horária do professor.....	59
Quadro 6 - Processo de estruturação do núcleo 2.....	63
Quadro 7 - Processo de estruturação do núcleo 3.....	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de licenciaturas oferecidos pela Unifal-MG.....	52
Tabela 2 - N° de participantes por curso	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO...	10
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE	15
2.1	BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	15
2.2	REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM ALGUNS AUTORES	25
2.3	INÍCIO DA DOCÊNCIA	40
2.3.1	Desenvolvimento profissional docente	49
3	PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1	OPÇÕES METODOLÓGICAS	54
3.2	SUJEITOS	55
3.3	INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES	57
3.4	ANÁLISE DE DADOS	58
4	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	59
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	59
4.1.1	Percurso de formação	59
4.1.2	Percurso profissional	62
4.2	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL	66
4.2.1	Unidades curriculares	67
4.2.2	Aspectos que foram bem trabalhados na formação inicial	70
4.2.3	Aspectos que apresentaram fragilidades na formação inicial	74
4.3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SEUS DESAFIOS NO INÍCIO DA CARREIRA	75
4.3.1	Organização do trabalho docente	76
4.3.2	Alunos/família	79
4.3.3	Equipe de gestão	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO	89

1 INTRODUÇÃO

Constituído como um recorte da pesquisa intitulada “Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”¹, esta pesquisa tem por objetivo verificar e analisar os desafios vivenciados pelos docentes no início da profissão, e em que medida a formação inicial e/ou continuada contribuem para o enfrentamento de tais desafios.

O nosso objeto de pesquisa surgiu antes mesmo do término da graduação. Ao realizar o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, me deparei inúmeras vezes com situações vividas no cotidiano da escola que não eram discutidas em sala de aula, na universidade. Isso me levou a questionar até que ponto os cursos de formação de professores preparam os futuros docentes para ingressarem na carreira, visto que o início da docência é um período complexo e que envolve suas próprias especificidades, pois é notório que, ao sair da universidade, nos vemos um pouco inseguros e sem saber o que encontraremos pelo caminho.

Eu passei por esta experiência. Ao sair da universidade, comecei a trabalhar como professora em uma escola municipal da cidade de Alfenas-MG. Uma escola que, até então, era conhecida como a "mais difícil de se trabalhar", pois estava localizada em um bairro de periferia, afastado da cidade e nela havia inúmeros problemas de natureza disciplinar, afetiva e estrutural, dentre outras grandes dificuldades.

Quando menciono sobre o enfrentamento de problemas do tipo "disciplinar", estou me referindo à fragmentação das disciplinas, como se fosse possível trabalhar de maneira isolada cada uma delas. Eu lecionava as matérias de Matemática, Ciências da Natureza e Religião, enquanto a outra professora lecionava as demais matérias, Português, Geografia e História. Durante quatro anos eu trabalhei nessa instituição e não me recordo de ter trabalhado em parceria com a outra professora das demais disciplinas.

Os problemas de natureza afetiva estão relacionados ao fato dos estudantes viverem em situações de vulnerabilidade, sofrendo todos os tipos de violência dentro de suas casas, em ambientes hostis e de extrema pobreza no que diz respeito às necessidades básicas e que são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança, como se alimentar, dormir, ter uma família, conviver em um ambiente tranquilo e seguro.

Os problemas de natureza estrutural se relacionam com a própria organização e funcionamento da escola. Nós, professores, acatávamos ordens que já haviam sido decididas

¹Projeto em desenvolvimento, no âmbito de um acordo de cooperação técnico-científico-cultural entre as duas universidades e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

mesmo antes do nosso parecer. Meu sentimento era de frustração, pois sentia que minha função se limitava a seguir um roteiro que nos era passado.

Foi muito desafiador trabalhar nessa escola. Não porque ficava na periferia da cidade, tampouco pelos problemas surgidos a cada dia, mas pela pouca experiência que eu tinha em sala de aula. Isto é, a formação inicial foi capaz de me preparar com o conhecimento teórico necessário à atividade profissional docente, no entanto, no início da minha carreira como professora, me deparei com situações e demandas que, até aquele momento, eram novas e distantes do que eu já havia experienciado enquanto estudante.

Segundo Lopes (2005), os pesquisadores argumentam que a formação inicial de professores possui algumas lacunas em relação à teoria/prática, de maneira que o professor iniciante muitas vezes não consegue articular os saberes trazidos da sua formação inicial com aqueles requeridos pela realidade da escola em que está atuando.

É evidente que o conhecimento teórico é imprescindível na profissão docente, porém é necessário compreender como tal conhecimento se articula à prática, pois teoria/prática e ação/reflexão estão articuladas constantemente em um processo dialético, "ao entendimento de que a verdade não é uma questão eminentemente teórica, mas prática, sendo, portanto, a práxis o seu critério de validade do conhecimento" (MARTINS, 2011, p. 536).

Fortalecendo essa ideia, Roldão (2005) irá dizer que o saber profissional educativo não está ligado apenas ao domínio de conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, nem às práticas pragmáticas decorrentes das rotinas de sala de aula. Para a autora, trata-se da mobilização de um conjunto de saberes, complexos e coerentes, em torno de cada ação educativa, incluindo um saber específico da profissão, resultante do próprio exercício da docência.

Podemos compreender que a profissão docente envolve dinâmicas e complexidades das quais a formação inicial de professores necessita estar atenta e preparada para dialogar com questões que, não necessariamente, estão presentes no currículo formativo. Segundo, Pimenta e Lima (2005) o exercício da docência não se reduz a simples técnicas e habilidades adquiridas, devido a complexidade da profissão.

Embora o início da minha carreira docente tenha sido marcado por grandes e incontáveis desafios, eu os vejo como respeitáveis pontes que me tornaram a profissional que sou hoje, visto que foi vencendo alguns desses desafios que me encontrei como educadora.

Desse modo, estudar nosso objeto de pesquisa se tornou algo muito valioso, pois trouxe importantes reflexões acerca do início da carreira de outros docentes que, assim como eu, enfrentaram grandes desafios ao longo da sua trajetória profissional.

No entanto, é importante frisar que os indivíduos expostos a uma determinada situação reagem de diferentes maneiras, logo, os professores e professoras iniciantes enfrentarão situações que, para alguns, serão decisivas na carreira, já para outros, serão incidentes comuns do cotidiano da profissão.

Desse modo, entende-se que a identidade docente é algo construído de maneira individual e coletiva e se desenvolverá conforme as experiências vividas pelos professores. Trata-se de um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo em um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Ao sair da academia para, enfim, exercer a docência, afinal se estudou para tal, nos deparamos com inúmeros desafios que são inerentes à profissão docente. Todas as teorias estudadas e todo o aporte construído na universidade devem contribuir para que seja possível enfrentar e responder às inúmeras tarefas, demandas e situações vivenciadas no interior de uma sala de aula, no contexto escolar.

Desse modo, ao considerar o início da atividade profissional de professores egressos dos cursos de licenciaturas da UNIFAL-MG como fenômeno de investigação, pretendemos responder à seguinte questão: **Quais os desafios vivenciados pelos professores egressos dos cursos de licenciaturas da UNIFAL-MG e como a formação inicial e/ou continuada contribui para o enfrentamento de tais desafios?**

Ao responder esta questão, procura-se atingir o objetivo de verificar e analisar os desafios vivenciados pelos docentes no início da profissão, e as contribuições que a formação inicial e/ou continuada oferece para o enfrentamento de tais desafios.

Deste modo, os objetivos específicos se estruturam da seguinte forma:

- a) Caracterizar os docentes em início da profissão, participantes do estudo;
- b) Compreender quais são as condições de trabalho em que os professores iniciantes estão inseridos;
- c) Identificar e analisar os desafios vivenciados pelos docentes em início de carreira;
- d) Identificar mecanismos de superação elaborados frente aos desafios vivenciados pelos docentes em início de carreira;
- e) Identificar e analisar a percepção dos docentes quanto ao processo de formação inicial e continuada.

Diante do que foi apresentado, este estudo trará importantes contribuições, pois conhecer os desafios vivenciados pelos professores egressos dos cursos de licenciaturas da UNIFAL-MG, bem como compreender como a sua formação inicial e/ou continuada contribuiu para o enfrentamento desses desafios, possibilita uma reflexão sobre o próprio

ofício de ser professor, de modo a entender como se configura o desenvolvimento e a construção da identidade deste profissional, sobretudo diante dos impasses encontrados no início da carreira docente.

Para atingir esses objetivos, pretende-se fazer um estudo de abordagem qualitativa que, segundo Rey (2005), "implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta" (REY, 2005, p. 5).

Nesse sentido, consideramos a realidade um produto que possui diferentes possibilidades e perspectivas que estão inter-relacionadas. Portanto, o nível de aproximação à qualquer condição da realidade, estará vinculada às nossas práticas, ou seja, o acesso ao sistema do real sempre será limitado e parcial, baseado em nossas ações.

Nossa pesquisa também pode ser considerada de natureza exploratória, visto que a mesma busca proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito (GIL, 2002). Podendo dispor de uma organização flexível, este tipo de pesquisa analisa as mais variadas questões relacionadas ao fato estudado.

Considerando o início da docência, os participantes da pesquisa serão os egressos dos cursos de licenciaturas das áreas específicas da UNIFAL-MG. E, para a coleta de dados, iremos analisar um questionário respondido por eles.

Este estudo não tem a pretensão de quantificar os dados analisados, tampouco se submeter à prova de fatos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 32), haja vista que as informações coletadas serão provenientes de diferentes interações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa enfatizando o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências dos sujeitos participantes.

A nossa pesquisa tem a ver com o início da docência, portanto o tempo de carreira dos participantes foi delimitado, seguindo as etapas de Huberman (2013), nomeadas de "Ciclo de Vida dos Professores".

Segundo Huberman (2013), o início da carreira docente pode ser compreendido entre os dois a três primeiros anos de carreira, porém iremos estender esse período para quatro a seis anos, visto que os egressos das licenciaturas da UNIFAL-MG estão inseridos dentro deste período.

Acreditamos, assim, que o presente estudo contribuirá de maneira positiva no campo educacional, visando identificar os desafios do início da carreira docente e seus impasses ao longo de toda sua trajetória, possibilitando uma reflexão sobre a prática docente e todo o processo de desenvolvimento profissional.

O primeiro capítulo deste trabalho discorrerá sobre alguns aspectos da trajetória de formação docente vivenciados no Brasil, bem como algumas implicações trazidas a partir das mudanças ocasionadas no campo educacional após a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996. Veremos também como a formação de professores se apresenta frente às novas demandas presentes no contexto escolar, considerando a articulação entre teoria e prática como fundamental para a formação docente, visto que há tensões entre as instituições de ensino e a formação de professores. Por fim, trataremos sobre algumas questões que estão ligadas ao desenvolvimento profissional docente e à formação continuada.

No segundo capítulo, identificaremos os sujeitos da nossa pesquisa, traçando seu perfil e atuação profissional; posteriormente, discorreremos sobre os propósitos metodológicos, que estão pautados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e exploratória. Seguidamente, abordaremos os instrumentos para a coleta de dados, sendo este um questionário de base da pesquisa supra.

O terceiro capítulo trará importantes contribuições acerca das análises feitas referentes às respostas ao questionário. O processo das análises, findou-se na criação de três grandes núcleos de significação. O primeiro diz respeito à *Caracterização dos Sujeitos*, em que buscamos identificar os participantes do questionário, entendendo um pouco sobre o contexto de sua atuação docente; o segundo núcleo refere-se às *Percepções dos Docentes Quanto ao Processo de Formação Inicial*, no qual compreendemos como os respondentes percebem o próprio processo de formação que receberam; o terceiro núcleo corresponde ao *Desenvolvimento Profissional Docente e seus Desafios do Início da Carreira Docente*, em que analisamos as implicações geradas pela própria atuação docente e como os professores se veem frente aos desafios da profissão.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca das duas temáticas candentes neste trabalho, a saber: a formação de professores e o ingresso na carreira docente. Partimos de considerações feitas por diferentes autores a respeito das questões que envolvem o início do trabalho docente e, posteriormente, é apresentada uma breve reflexão sobre a trajetória da formação de professores no Brasil, pontuando alguns momentos que foram de grande relevância na história da educação brasileira até o presente momento, tentando compreender de que maneira e em qual medida a formação inicial e continuada contribui para o enfrentamento dos desafios que os professores em início da carreira, enfrentam. Serão descritas fases importantes pelas quais os professores atravessam durante o início de carreira docente e seus desdobramentos.

2.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Tendo a formação de professores como tema central deste capítulo, vamos problematizá-la a partir de uma reflexão sobre alguns aspectos em sua trajetória histórica, destacando alguns pontos importantes que culminaram no cenário atual educacional.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, e tinha como objetivo habilitar pessoas ao magistério da instrução primária e professores que não haviam recebido a instrução necessária nas escolas de ensino mútuo. (TANURI, 2000, p. 64)

O diretor da escola também exercia a função de professor da instituição e o currículo contemplava os seguintes conteúdos: ler e escrever pelo método lancasteriano²; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; os princípios de moral cristã.

As primeiras escolas destinadas à formação de professores no Brasil, portanto, eram limitadas ao conteúdo do ensino primário, visto que este modelo de escola adotado no Brasil

²Na historiografia, o método lancasteriano ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo. O quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838) “amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física” (NEVES, 2003, p. 197 *apud* NEVES; MEN, 2007, p. 2).

vinha da Europa, fruto da hegemonia da elite brasileira que desejava consolidar e expandir seu segmento de classe senhorial que se encontrava no poder. (TANURI, 2000, p. 64)

As Escolas Normais de alguns estados brasileiros eram destinadas apenas ao público masculino, posteriormente, com a ampliação dos requisitos para o ingresso, foram criadas novas instituições que eram frequentadas exclusivamente pelo público feminino.

Criadas nos anos finais do Império, as Escolas Normais voltadas para o público feminino têm como ideia central o fato de que a educação das crianças deveria ser algo atribuído à mulher, uma vez que era o prolongamento de seu papel como mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, assim o currículo dessas Escolas Normais era reduzido e diferenciado (TANURI, 2000, p. 66).

O surgimento da República não trouxe grandes mudanças na legislação no que diz respeito às Escolas Normais, mantendo assim os estados e municípios responsáveis pela manutenção dessas instituições e a União desprovida de qualquer responsabilidade. No entanto, é notório que alguns avanços aconteceram no campo da formação de professores, sobretudo no estado de São Paulo, resultando em uma reforma das Escolas Normais, dirigida por Caetano Campos, o que acabou por ampliar o conteúdo do currículo dessas instituições (TANURI, 2000, p. 69).

Nesse modelo de instituição foram introduzidos alguns ideais da elite republicana de São Paulo que se estenderam por todo o ensino público da época. Em consequência, criou-se o Ensino Primário (8 anos), dividido em dois segmentos (elementar e complementar), seguindo o modelo europeu. Posteriormente, ao final da Primeira República, as Escolas Normais eram identificadas como cursos híbridos, possuindo um currículo profissional bem limitado, mantendo destaque para o ensino de humanidades e ciências.

Esse modelo de formação, portanto, visava a aprendizagem por meio do treinamento prático em detrimento das bases teóricas, ou seja, não haviam discussões em torno das bases teóricas que fundamentavam os procedimentos práticos da docência (SAVIANI, 2005, p.16).

Surgiram, assim, alguns movimentos que almejavam mudanças significativas neste modelo de formação. Podemos destacar como uma das figuras importantes deste movimento Anísio Teixeira, que estava à frente das reformas de 1932, no Distrito Federal.

Segundo, Saviani (2005) Anísio Teixeira desejava eliminar aquilo que ele denominava de "vício da constituição" presente nas escolas normais, "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos" (VIDAL, 2011 *apud* SAVIANI, 2005, p. 16).

Com essa reforma encabeçada por Anísio Teixeira, a Escola Normal do Distrito Federal transforma-se em Instituto de Educação e é composta por quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos: um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, comum), Escola Primária e Jardim-da-Infância. (TANURI, 2000, p. 73).

A Escola de Professores, criada por Anísio Teixeira, foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, recebendo o nome de Escola de Educação. Em 1934, na cidade de São Paulo, algo semelhante também ocorreu. Foi fundada a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto de Educação Paulista foi incorporado à instituição (SAVIANI, 2005, p. 17).

Surgiram assim os cursos de Pedagogia e Licenciatura nas duas universidades citadas acima, posteriormente, outras universidades do país também seguiram o mesmo modelo, resultando em algumas mudanças quanto à formação de professores.

Aos Cursos de Licenciaturas coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunhamos currículos das escolas secundárias; e os cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais (SAVIANI, 2005, p. 17).

Iniciava-se neste período o modelo de formação denominado como "3+1" das licenciaturas, sendo 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo (no caso da Pedagogia, aos próprios "fundamentos da educação") e 1 ano do curso se ensinava Didática para a formação do licenciado (SILVA, 1999 *apud* TANURI, 2000, p.74).

Logo, aos cursos de licenciaturas ficaria a responsabilidade de formar professores-pesquisadores de áreas específicas, enquanto que ao curso de Pedagogia, por sua vez, caberia formar professores das séries iniciais.

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo. Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciatura "não sabem" ou "não têm vocação" para preparar professores de crianças pequenas (MELLO, 2000, p. 99).

Nesse sentido, é possível compreender que, para os cursos de licenciatura, os conhecimentos pedagógicos tinham menor relevância na formação de professores das áreas específicas, enquanto que o curso de Pedagogia mantinha a responsabilidade de "ensinar a

ensinar", de maneira a preparar os futuros docentes para serem professores "polivalentes", como se fosse possível dissociar teoria e prática.

Após o golpe de 1964, houve algumas mudanças na legislação de ensino e a nova Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe algumas modificações quanto às denominações dos Ensinos Primário e Médio para Primeiro Grau e Segundo Grau, respectivamente (SAVIANI, 2009). Em detrimento de tais mudanças, as Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica de 2º grau, que visava o exercício do magistério em escolas de 1º grau (HEM).

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Segundo Mello *et al.* (1985, *apud* TANURI, 2000, p. 81) a Escola Normal, substituída pela Habilitação Específica do Magistério, foi totalmente descaracterizada, tendo sua carga horária reduzida, bem como uma redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação de conteúdos e fragmentação do currículo.

Devido às condições preocupantes em que alguns cursos de formação de professores se encontravam, muitas propostas foram realizadas para que algo fosse feito em prol da elevação da qualidade dos mesmos. No entanto, as mudanças significativas só ocorreram após o início da tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional que originou a Lei 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. De acordo com a Lei 9.394, fica estabelecido que a formação de professores para atuar nos anos iniciais da educação básica (educação infantil e ensino fundamental I) passa a ser desenvolvida em nível superior, como mencionado no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

De acordo com o artigo 62 da LDB, fica evidente que a elevação em nível superior da formação de professores do ensino primário foi um grande avanço para a história da educação, visto que se "constituiu como uma importante fonte de legitimação para os movimentos de reivindicação" (CARVALHO, 1998, p. 85).

No entanto, o fato de a formação de professores ter sido elevada a nível superior não significou, *a priori*, a elevação da qualidade dessa formação. Isto é, ainda que a formação de professores agora fosse realizada em universidades e institutos de educação, a mesma não garantiu que os futuros professores e professoras recebessem toda a instrução necessária para o exercício da profissão docente, visto que a qualidade dessa formação dependeria de um trabalho conjunto entre as diferentes partes ligadas ao processo de formação.

Além disso, de acordo com a Lei 9.394/96, que determina a elevação da formação em nível superior, há dois equívocos de escrita: um de redação e o outro de técnica legislativa, como aponta Saviani:

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Ora, literalmente, isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando "um ano a partir" de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior (SAVIANI, 2005, p. 22).

Segundo o autor, essa falha não provocou grandes consequências, uma vez que não foi notada. Já a segunda falha, de natureza legislativa, resultou em uma dupla interpretação no que diz respeito à formação de professores, como aponta o autor:

A referida falha consiste em que, no Art. 62 fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas "Disposições Transitórias", no mencionado parágrafo 87, se fixa um prazo de 10 anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnicas legislativas caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. O artigo 62 deveria estabelecer que a formação de docentes seria feita em nível superior e, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio (SAVIANI, 2005, p. 22).

Desse modo, o autor conclui que o desejado pela reforma da educação, em se tratando da formação de professores, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não aconteceu como se esperava; ou seja, o objetivo era que todos os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental I tivessem como habilitação mínima, exigida pela lei, o ensino superior.

Se, de fato, a formação de professores do ensino primário ocorresse unicamente em nível superior, poderíamos pensar na possibilidade de estabelecer um parâmetro nos cursos de pedagogia, valorizando e ampliando a formação inicial desses profissionais e, conseqüentemente, almejar por melhorias em diversas esferas da carreira docente.

Embora, a LDB apresentasse algumas controvérsias em relação à formação de professores, em seu Artigo 61 consta que a formação inicial de professores no Brasil tem como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Os pressupostos apresentados pela legislação indicam que a formação de professores deve estar comprometida com as reflexões epistemológicas da educação e também com as competências e habilidades que são pertinentes ao trabalho docente, que se darão em nível superior de ensino, por intermédio de cursos de licenciaturas regulamentados por diretrizes. As diretrizes, por sua vez, têm por função regulamentar normas e direcionar os cursos de formação de professores ofertados pelas instituições de ensino. Citaremos, portanto, algumas dessas diretrizes que marcaram de algum modo a trajetória dos cursos de formação inicial de professores.

No artigo nº 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2002, foi apontada uma importante questão a respeito dos fundamentos pedagógicos relacionados à formação inicial do docente:

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2002).

De acordo com o trecho citado, entende-se que os conhecimentos pedagógicos, assim como os conhecimentos de outras áreas específicas, possuem grande importância para a formação de qualquer professor, seja ele das séries iniciais ou finais do ensino básico:

Haja vista que a aquisição de tais conhecimentos, permitirão que os futuros docentes, tenham condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação (GATTI, 2010, p.1.360).

Outra importante questão mencionada nesse documento está relacionada à prática, visto é colocada como imprescindível nos cursos de formação de professores:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002)

Desse modo, a prática se coloca como um instrumento importante de aprendizagem, pois é ela que valida as competências adquiridas pelos professores. Através da prática, os futuros professores poderão enfrentar alguns dos diversos dilemas da profissão, visto que a capacidade de lidar com as adversidades presentes no cotidiano do trabalho docente é formadora também, como aponta Tardif (2002):

A prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2002, p. 181).

Diante disso, é possível compreender que o processo de formação de professores envolve, entre outros fatores, o exercício da prática como uma importante ferramenta de aprendizagens, que ocorrerá através de múltiplas interações, exercendo sobre os professores diferentes condicionamentos.

Embora o exercício da prática na formação de professores do ensino básico seja algo muito importante, o que pode ser observado é que "nas licenciaturas dos professores

especialistas, há uma prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica" (GATTI, 2010, p. 1357).

Isto é, mesmo as diretrizes apontando para a importância em articular a teoria e a prática requeridas na formação inicial de professores, os cursos podem estar falhando na oferta de um conhecimento global, que venha a atender as demandas oriundas das instituições escolares. Demandas estas que são:

[...] agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos (GATTI, 2013, p. 43).

Como mencionado pela autora, os cursos de formação de professores devem ofertar um conhecimento que transcenda os conteúdos teóricos. Conhecimento esse que nasce das experiências vividas através das práticas exercidas pelos estudantes, de maneira que eles possam confrontar os fundamentos teóricos adquiridos com o contexto vivido no dia a dia das escolas. Trata-se de um conhecimento global, visto como algo tão valioso quanto o conhecimento teórico.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) sofreram algumas modificações e novas resoluções foram promulgadas. Em 2015, as novas DCNs definiram os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizaram uma maior organicidade nos projetos formativos, de modo que houvesse maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 julho de 2015, as novas DCNs de formação inicial e continuada deveriam contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;

VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 23-24).

De acordo com as novas DCNs de 2015, há uma preocupação acentuada quanto à organicidade no processo de formação e sua institucionalização, haja vista que nesse momento entendeu-se que o projeto de formação deveria ser construído a partir da articulação entre as universidades e as escolas de educação básica. Estas medidas podem ser consideradas um importante avanço na esfera educacional, pois:

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos (DOURADO, 2015, p. 307).

No entanto, para que aconteça a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de ensino de educação básica, as DCNs apontam que é necessário que as instituições formadoras institucionalizem o projeto de formação com identidade própria, de acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Dourado, 2015).

É importante destacar que as DCNs para a formação de professores, definidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015, sintetizaram os parâmetros da educação brasileira, elaborados nas últimas três décadas, pelos educadores progressista. (Bazzo; Scheibe, 2019)

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671)

No entanto, a efetivação da resolução fora adiada por duas vezes pelo governo em vigência. O primeiro adiamento formal aconteceu por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, alterando o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, nos seguintes termos:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2017).

O segundo adiamento formal fora estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 outubro de 2018, que apresentava um novo prazo para a implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, nos cursos de formação de professores:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2018).

A partir do cenário descrito, fica evidente que os princípios e os fundamentos da resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, não estavam de acordo com as orientações do governo vigente. Outra questão pode estar relacionada com o fato de que, naquele momento, a prioridade do governo era definir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o argumento de cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras políticas educacionais. (AGUIAR; DOURADO, 2019)

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Desse modo, o artigo 1 da resolução de 2015 passa a ser lido pela nova resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, com a seguinte alteração:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017,

publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2019)

De acordo com a nova resolução, podemos entender que a implementação de políticas ligadas à BNCC construiu "um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular" (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 37).

A nova Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, provocou a manifestação de algumas organizações no campo da formação de professores. Tais organizações eram contrárias às ideias trazidas pela Resolução, uma vez que a proposta presente nos documentos da BNCC pressupõe uma padronização humana, suprimindo as especificidades de cada indivíduo em favor da produção de identidades serializadas, causando uma descaracterização dos estudantes em sua condição de diferença e também um empobrecimento do trabalho docente, podendo ter a privação de sua autonomia e criticidade.

No contexto atual do país, marcado por uma política neoliberal que privilegia os interesses dos setores privados em uma lógica mercantilista, é necessário que novas discussões sejam levantadas sobre as concepções e desdobramentos político-pedagógicos da BNCC na Educação Básica e para a apreensão dos seus limites e interfaces com a política de formação dos professores, pois segundo Aguiar e Dourado (2019, p. 37) "as políticas e a gestão para a educação básica, caminham para um retrocesso sem precedentes".

2.2 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM ALGUNS AUTORES

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido objeto constante de investigação, uma vez que se apresenta como elemento fundamental na qualidade da ação educativa, tornando-se um dos temas principais no campo de pesquisa educacional e levantando importantes questões que circundam a identidade e o exercício da profissionalidade docente.

No interior deste campo existem diferentes enfoques nos quais os pesquisadores irão se debruçar. Portanto, diante da problematização deste estudo, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica com a finalidade de investigar trabalhos nos quais há questões relacionadas ao início da profissão do professor, sobretudo seus dilemas vividos durante o seu percurso profissional.

Segundo estes estudos, os primeiros anos profissionais são apresentados como uma etapa em que se evidencia entaves e desgastes emocionais que afetam o professor iniciante. Alguns trabalhos evidenciaram que tais desgastes emocionais podem estar ligados às inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no exercício da docência.

Os anos iniciais da docência são aqueles em que o professor está mais vulnerável ao enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano da escola. Não por acaso existe o chamado estágio probatório, que dura três anos, período em que o novato procura permanecer na profissão, ajustando-se às demandas do ensinar e ao dia a dia da escola. Trata-se, portanto, de um momento crucial porque é quando o professor se verá diante da realidade escolar tendo de lidar com situações complexas para as quais nem sempre se sentirá plenamente preparado (CERICATO, 2017, p. 735).

Entendemos que a criação de políticas públicas que se preocupem com os processos de inserção dos professores iniciantes ou programas de acompanhamento e apoio a esses profissionais são fundamentais para o processo de desenvolvimento profissional docente, como podemos observar no excerto:

[...]programas direcionados à inserção profissional precisam ir além da perspectiva de apoio técnico para a realização do trabalho docente. O ingresso em uma profissão envolve o sujeito, a prática e a categoria profissional, por sua vez articulados às instituições em que se efetiva esse processo e, especialmente, atinge os sujeitos objetos da atuação daquele ingressante, que, no caso da educação, são os estudantes; enfim, envolve o processo educativo na sua totalidade. (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 291)

De acordo com as análises, podemos observar que somente após o Plano Nacional de Educação (PNE) atual, Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foi possível identificar, ações voltadas aos professores iniciantes.

A análise do atual PNE permite identificar a meta 18 e especificamente a estratégia 18.2 voltada aos professores iniciantes (...) A aprovação dessa estratégia, no atual PNE, constitui-se como a primeira referência explícita a um processo de apoio aos profissionais iniciantes no período de sua inserção profissional, ao propor a implantação de uma forma de acompanhamento realizado por equipe de profissionais experientes e o oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor. (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 289)

Ainda que seja ressaltada a importância da criação de programas e espaços que possam estimular e valorizar o professor iniciante, para que possam ocorrer trocas de

conhecimentos e de experiências entre seus pares, os trabalhos analisados revelam que ainda há poucas pesquisas em torno do desenvolvimento profissional desses professores, como pode ser observado no excerto:

Embora as pesquisas sobre professores iniciantes estejam, atualmente, mais presentes no conjunto da investigação brasileira em educação, a questão de professores iniciantes em face do que vivenciam no âmbito do trabalho coletivo da escola é pouco evidenciada. Estudos que investigaram as tendências de pesquisas sobre professores iniciantes não indicam especificamente a questão do trabalho coletivo na escola como foco das investigações neles analisadas. (MARTINS; PAPI, 2019, p. 40)

As preocupações com o processo inicial de trabalho do docente muitas vezes estão ligadas à falta de assistência da equipe gestora da instituição em que o profissional atua, visto que o professor iniciante não é acompanhado durante um período de adaptação ao ambiente escolar, como aponta umas das autoras dos trabalhos analisados:

Os professores entrevistados trouxeram frequentemente lembranças de dificuldades que enfrentaram e/ou ainda estão enfrentando relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos, ao trabalho em sala de aula e, também, aos processos de socialização profissional dentro do ambiente escolar. Aspectos referentes à estrutura física e oferta de materiais e recursos da escola, bem como os que dizem respeito às relações com os pais dos alunos e com a equipe gestora também foram citados pelos professores como dificuldades. Dificuldades relacionadas à organização do conteúdo e apreensão do currículo a ser desenvolvido, bem como referentes à impossibilidade de atender aos alunos de maneira individual e queixas relacionadas aos aspectos referentes à avaliação (AMORIM, 2016, p.78).

Em relação às avaliações, os professores, não apenas os iniciantes, como também os professores mais experientes, possuem uma certa dificuldade em lidar com os tipos de avaliações que precisam ser aplicadas em sala aula, que muitas vezes estão desconectadas da realidade vivida pelos estudantes.

Segundo Giroux (1987), existe uma racionalidade tecnocrática que nada mais é que o distanciamento dos professores na produção e avaliação do currículo escolar.

Uma consequência disso está no fato de que são subtraídas, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a consequente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar (GIROUX, 1987, p. 14).

Sobre o que afirma Giroux (1987), podemos observar que no exercício da profissão docente há um certo distanciamento do professor em relação às decisões que são tomadas dentro das instituições escolares. Como destacado em alguns trabalhos, é notória a "postura impositiva dos órgãos públicos ao posicionamento do professorado, causando assim, a permanência das relações verticalizadas de poder existente na cultura institucional" (BARROS, 2015, p. 91).

Em relação aos saberes e aos saberes/fazer dos professores iniciantes, entendemos que tais saberes são produzidos pelos professores em diferentes espaços de atuação docente, por meio de práticas vivenciadas no processo do desenvolvimento profissional. Desse modo, os saberes do professor não se reduzem apenas à profissão em si, mas também aos saberes vividos por ele em diferentes contextos como aponta, Morais (2015):

Considerando a complexidade das ações produzidas e desenvolvidas pelas professoras iniciantes, em meio aos entremeados processos de constituição profissional, felizmente, não tem como reduzir os saberes docentes a um aspecto relativo à profissão, ou às questões específicas do ensino (metodologias e práticas de ensino), pois a profissão professor constitui-se social e culturalmente em uma profissão multidimensional, em que se mobiliza uma gama variada de saberes tecidos em diversos contextos e decorrentes de diferentes épocas em que estou me constituindo como pessoa e profissional (MORAIS, 2015, p. 22).

É evidente que os professores, ao tecerem suas práticas, trazem consigo ensinamentos que derivam de suas experiências anteriores, pois o professor é, antes de tudo, um sujeito que sabe alguma coisa e, cuja função, consiste em transmitir este saber aos outros (TARDIF, 2002).

Segundo Scos (2018), existem três características que podem ser incluídas nos saberes da personalidade dos professores:

É um saber **existencial** que se conecta, não somente à ação realizada na docência, mas também à história do professor como sujeito social, o que ele foi e como chegou até o ser professor, o que ele foi um dia, a sua identidade, a sua forma de pensar, as suas concepções sobre o mundo. Elementos presentes na vida do professor que, de uma maneira ou de outra, estão relacionados ao seu saber **experienciado** e produzem saberes experienciais. Já o saber **temporal** vai se construindo ao longo de um processo dinâmico que se desenvolve na história de vida profissional e carreira (SCOS, 2018, p. 44, grifo do autor).

Alguns estudos irão afirmar que a formação inicial e continuada são requisitos básicos para o desenvolvimento profissional docente, no entanto, as condições de trabalho em que este profissional está inserido estão diretamente ligadas à qualidade do seu desempenho.

Assim, considero que a análise do trabalho docente precisa contar com um exame minucioso que considere não apenas a formação profissional, mas as condições objetivas nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de "condições" nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização (PRINCEPE, 2017, p. 81).

Jonsson (2017) faz um questionamento interessante do ponto de vista dos professores, pois tal pergunta se apresenta como um grande dilema sofrido no exercício docente, como podemos observar: "Seria a teoria que daria conta de responder aos anseios sociais ou a prática que determinaria as ações dos sujeitos na resolução de problemáticas do cotidiano?" (JONSSON, 2017, p. 25).

As discussões em torno deste assunto (teoria x prática) se faz presente em todos os espaços educacionais, visto que compreender a justaposição destes elementos torna-se fundamental para o desenvolvimento da carreira docente. Para tanto, a formação inicial de professores poderá contribuir na dialética entre teoria e prática, trazendo subsídios importantes para o desenvolvimento profissional docente.

Para Gatti (2010), a formação de professores para a educação básica no Brasil é marcada por uma fragmentação das disciplinas, faltando uma base comum formativa que envolva todas as especialidades. Além disso, diferentes *status* social, acadêmico e político, são culturalmente construídos para professores de diferentes modalidades e áreas de conhecimento. Isso pode ser observado tanto no processo formativo de um professor polivalente, quanto no de um professor especialista.

Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI, 2010, p. 1.359).

Essa diferenciação de *status* social, sobretudo acadêmico, acontece também entre os cursos de formação de professores especialistas. Segundo Guidini (2017), existem duas modalidades de formação no interior de um mesmo curso, assim, os cursos de licenciaturas e bacharelados possuem duplicidades de objetivos na formação de professores: formar professores que ensinam; formar professores que pesquisam. No bacharelado, deseja-se formar um pesquisador, ao passo que na licenciatura pretende-se preparar o ser professor.

O que é necessário em conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*. A relação licenciatura *versus* bacharelado está mal resolvida. Suas interfaces, necessárias, na ausência de um perfil claro para cada formação, não são bem equacionadas, e isso seria realmente difícil de esperar pela cultura formativa prevalente e pela falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares sobre a questão, no contexto de um conhecimento das demandas da educação básica (GATTI, 2014, p. 37).

Este dilema encontrado nos cursos de licenciatura e bacharelado é algo que foi historicamente construído ao longo dos anos e é algo que necessita ser desconstruído pelos professores-formadores, de maneira que as fronteiras entre as duas categorias sejam derrubadas. As duas modalidades, embora tenham suas particularidades, se complementam:

Nas ciências sociais e humanas, o bacharelado é procurado por aqueles estudantes que pretendem fazer pesquisa ou se dedicar à vida acadêmica, o que é legítimo. No entanto, o que se observa é que os pesquisadores dessas áreas se concentram em suas demarcações epistemológicas e se esquecem do necessário diálogo com a formação de professores. Em um curso de Letras, por exemplo, chega-se ao inacreditável fato do estudante formar-se professor de Língua Portuguesa sem aprender qualquer coisa a respeito dos processos de alfabetização, dos processos de aquisição dos fundamentos da linguagem. Muitas vezes o licenciado aprecia e admira aquele que faz pesquisa pura em linguística, em história etc., mas o contrário não acontece, ou seja, o bacharel, quase sempre, deprecia aquele que se dedica à arte de ensinar os fundamentos científicos para crianças e jovens (SOARES, 2011, p. 5).

O dualismo encontrado nos cursos de bacharelado e licenciatura causam grandes tensões, necessitando ser superada, de maneira que ambas modalidades possam se comprometer com a qualificação da formação para atender demandas vindas de dentro e fora das escolas.

O que se observa na formação inicial de professores é uma fragmentação das disciplinas, visando um currículo mais genérico, sem qualquer articulação entre teoria e

prática, visto que "há um distanciamento existente entre formação recebida na academia e as questões advindas da prática docente na escola de educação básica" (GUIDINI, 2017, p.47).

O autor refere-se ao distanciamento que existe entre as instituições que formam os futuros docentes e as escolas que os recebem, assim, os futuros professores e professoras possuem uma visão parcial dos sistemas de ensino, não sabendo lidar com muitas demandas que só vão tomar conhecimento no exercício da docência.

Isso acontece porque os cursos de formação de professores estão comprometidos, principalmente, com os estudos teóricos ligados à formação, não dando a importância necessária para questões relacionadas às práticas de aprendizagem, algo que se coloca como fundamental nos cursos de formação de professores:

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor (GATTI, 2014, p. 38).

As práticas articuladas com os conteúdos teóricos poderão, portanto, ajudar os futuros professores a entenderem a dinâmica escolar, possibilitando a criação de ações-reflexões que irão enriquecer ainda mais a formação dos futuros docentes.

Formosinho (2009) afirma que a elevação em nível superior da formação de professores foi algo muito importante para a profissão docente, já que a mesma possibilitou a formação de profissionais mais reflexivos e críticos, fundamentados por importantes estudos da área docente. No entanto, o autor afirma que a elevação em nível superior da formação de professores, embora tenha sido positiva, se tornou um curso mais acadêmico se distanciando assim de alguns elementos que são fundamentais para a formação docente. Formosinho utiliza o termo "academização" para conceituar a formação de professores em nível superior, como podemos observar no excerto:

A academização da formação de professores é a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de ação tradicional do ensino superior (na estrutura orgânica, na organização do ensino, na formulação e desenvolvimento do currículo, na gestão das carreiras) em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional. (FORMOSINHO, 2009, p. 75)

A "academização" da formação de professores, segundo o autor, é demonstrada nas relações estabelecidas entre as diferentes áreas da formação. Podendo estar presente na estruturação curricular (fragmentação e escolha das disciplinas), na disposição das aulas (muitas vezes, distanciadas das práticas) e na disputa de territórios pelos professores-formadores de diferentes áreas do conhecimento.

Ainda segundo Formosinho (2009), existem diferenças entre a "academização" da formação de professores generalistas (professores das séries iniciais e educação infantil) e a formação de professores especialistas (professores do ensino secundário). É evidente que existe uma tensão entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalistas e a cultura institucional de escolas superiores, baseadas na especialização disciplinar. Segundo o autor:

O aprofundamento do saber é uma função constituinte do ensino superior; daí deriva a sua razão de ser. Tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização monodisciplinar e, dentro de cada disciplina, o molde da especialização monotemática. Quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas (FORMOSINHO, 2009, p. 79).

Esse modelo de especialização monotemática é ainda algo muito forte nos dias atuais. Isso pode ser notado no perfil de alguns professores-formadores que, muitas vezes, concebem sua função como formadores, ligados apenas por um processo academizante, não assumindo seu papel como formador, ligado à profissionalidade dos futuros docentes.

No entanto, a formação inicial de professores e seus desdobramentos se apresentam como uma importante etapa no processo de aprender a ensinar, em que o futuro professor irá construir um conjunto de conhecimentos e de habilidades que lhe permitirão o exercício profissional da docência (FLORES, 2000).

Isso implica dizer que a formação inicial irá preparar o futuro docente até certo ponto, visto que, segundo Zeichner (1993), aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e, a formação de professores, na melhor das circunstâncias, irá preparar os futuros professores para começarem a ensinar.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, depende não apenas dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também de um "saber" que decorre das experiências vivenciadas durante o exercício da docência, um saber que independe de qualquer formação inicial de professores.

A formação de professores não se encerra na formação inicial, pelo contrário, ela é apenas o começo de uma longa jornada. Desse modo, entende-se que a formação continuada se faz necessária e deve ser considerada no desenvolvimento do trabalho docente, como afirma Pessoa (2016):

Portanto, a formação continuada apresenta-se como elemento de relevância a ser considerado e articulado à prática docente, a fim de que todos os conhecimentos e competências adquiridos na etapa inicial possam ser revistos e reconstruídos, tornando-se um processo de promoção do desenvolvimento profissional (PESSOA, 2016, p. 37).

Assim, a formação contínua está imbricada a todo o percurso profissional docente, fazendo-se valer de todas as experiências do professor, sejam elas pessoais ou profissionais.

Quando pensamos na formação enquanto um *continuum*, o seu desenvolvimento também se efetiva a partir de paradigmas construídos sobre o que vem a ser tal processo. Flores (2000), referenciando Eraut (1987), apresenta os seguintes paradigmas:

Quadro 1 - Paradigmas relacionados ao processo de formação contínua do professor

Paradigma da deficiência	Paradigma do crescimento	Paradigma da mudança	Paradigma da solução de problemas
Trata-se de algumas lacunas trazidas da formação inicial do professor, em que o mesmo irá tentar preencher essa defasagem por meio da formação contínua.	Não pretende compensar uma formação desajustada, mas sim permitir que o professor, por meio de sua prática profissional, consiga refletir e determinar estratégias de ação diferentes da anterior	A formação contínua se coloca como um processo de negociação e colaboração na escola, havendo a necessidade de reorientar os saberes e as competências do professor, agindo como mudança no sistema.	Pressupõe que a escola e a sala de aula são espaços onde acontecem diferentes problemas em que os envolvidos na busca de soluções são os próprios professores.

Fonte: ERAUT (1987 *apud* FLORES, 2000, p. 82)

De acordo com os paradigmas criados por Eraut (1987), podemos compreender que o processo de formação profissional docente não termina na formação inicial, como dito anteriormente. Pelo contrário, ela é apenas o começo de uma jornada permanente de formação.

Isto é, o professor se encontra em um processo constante de formação que poderá ocorrer em diferentes tempos e espaços, como em cursos de aprimoramento dos conhecimentos trazidos da formação inicial, em atuação docente dentro da sala de aula, em trocas de experiências com os colegas, em projetos promovidos pelas escolas, etc.

A etapa de formação inicial pode ser caracterizada pelas seguintes funções básicas:

-Formação e "treino" dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções inerentes à docência;
 -controle na certificação ou permissão para exercer a profissão;
 -agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante (MARCELO, p. 15, 1994 *apud* FLORES, 2000, p. 30)

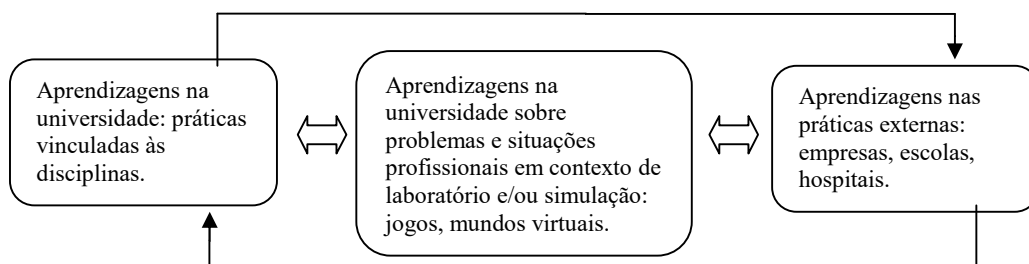
Desse modo, a formação inicial de professores contribuirá de forma significativa no desenvolvimento e na construção do (ser) professor, sobretudo sendo um espaço de troca e de vivências que poderão colaborar, posteriormente, no trabalho docente. Portanto, promover aos futuros professores diferentes espaços de trocas e de aprendizado se coloca como algo muito valoroso no que diz respeito à formação inicial.

Pensar nestes espaços de aprendizagem e de formação, pressupõe "compreender que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e meios" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 81), sendo fundamental conhecer a quem se ensina. Isto é, conhecer quem são os futuros professores e professoras, considerando suas histórias e experiências de vida, sobretudo o contexto no qual eles estão inseridos. Podemos definir este espaço como sendo:

[...]um lugar onde os alunos possam trabalhar juntos e apoiarem-se uns aos outros na medida em que utilizam uma variedade de ferramentas e recursos de informação em sua busca de objetivos de aprendizagem e na realização de atividades de resolução de problemas (WILSON, 1996, p. 5 *apud* MARCELO; VAILLANT, 2012, p. 81)

A finalidade de qualquer ambiente de aprendizagem consiste em envolver os alunos em experiências de aprendizagem significativas (JONASSEN *apud* MARCELO, VAILLANT, 2012, p. 83) e, tais experiências, possuem algumas características em comum, como pode ser observado na ilustração:

Quadro 2 -Ambiente de aprendizagem para a prática



Fonte: MARCELO;VAILLANT (2012, p. 82)

Segundo a ilustração, é evidente que os diferentes espaços ligados ao processo de formação podem se tornar importantes produtores de aprendizagens significativas se bem preparados e planejados para tal processo. Tais ambientes de aprendizagens podem facilitar o processo de aquisição de conhecimentos relacionados ao fazer docente.

Embora se tenha conhecimento da importância dos espaços educativos na formação inicial de professores, observa-se que há uma reprodução do modelo de escola básica, tendo em vista que todo o seu conteúdo de aprendizagem é organizado em disciplinas distintas e cargas horárias diferenciadas, contemplando alguns conteúdos em detrimento de outros. Desse modo, entende-se que:

O formato do tempo escolar - calendário escolar e horário escolar - condiciona decisivamente as práticas curriculares da instituição. Quanto mais rígidas forem as regras e quanto maiores forem os constrangimentos, mais se induzem práticas curriculares tradicionais e mais se dificulta a inovação. O conjunto de normas relativas ao formato das aulas, articuladas com as regras de constituição de turmas, pode conduzir a uma distinção clara entre aulas teóricas e práticas, com formatos diferentes, dimensões de turmas diferentes, unidades horárias diferentes e, muitas vezes, com professores diferentes (FORMOSINHO, 2009, p. 101).

Diante de tal realidade atribuída à formação de professores, se faz necessário repensar todo este formato estrutural de formação, possibilitando novas formas de pensar, atribuindo-lhe ações que possam estar ligadas, de fato, ao fazer do professor, sobretudo dando um novo sentido aos conteúdos teóricos, de maneira que estes se articulem entre si e ao contexto escolar.

Seria inviável pensar em novos formatos de formação de professores sem falar sobre importância dos professores-formadores, visto que fazem parte de toda a estrutura, sendo os condutores dos futuros docentes e a ponte entre eles e os conhecimentos necessários à formação.

Em vista disso, é fundamental que os professores-formadores tenham consciência da sua importante responsabilidade na condução dos seus aprendizes, futuros mestres, sabendo não apenas lançar mão das teorias e métodos de aprendizagem, mas também compreender que será espelho para os futuros docentes. "Os formadores dos mestres devem compreender melhor o lugar que ocupam numa história social completa e em suas instituições, e perceber como a história social afeta as suas pretensões ao saber" (LESSARD; TARDIF, 2008, p.26).

Os professores formadores exercem um papel importante nos modelos de aprendizagem dos futuros professores. De maneira implícita ou explícita, esses modelos serão

interiorizados pelos estudantes que, por sua vez, poderão reproduzi-los ao iniciarem sua profissão docente.

É muito importante estar atento no desenvolvimento das práticas exercidas pelos formadores de professores, visto que esses modelos de aprendizagem exercerão um peso considerável na construção das próprias práticas dos futuros docentes, como aponta Formosinho (2009):

De um modo geral, as práticas docentes dos formadores no ensino superior são confirmatórias dos modelos percebidos pelos alunos do ensino secundário. Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula "aulas expositivas + testes" (ou na versão melhorada, "aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final"), é natural que os futuros professores considerem estes métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, de ensino e aprendizagem (FORMOSINHO, 2009, p. 83).

Considerando tal premissa, chamamos atenção para a importância deste formador na condução da boa formação de futuros professores e professoras, sabendo articular teoria/prática por meio de levantamento de questões importantes que são trazidas do cotidiano vivido nas escolas, afinal, espera-se que estes profissionais, ao terminarem sua formação inicial, exerçam sua profissão nessas instituições.

Podemos observar que os programas de formação de professores estão inclinados a transmitir os conhecimentos teóricos pertinentes e essenciais, porém a formação de professores requer outras habilidades além das teorias educacionais; habilidades que envolvem o saber-fazer do profissional docente e que são desenvolvidas ao longo de todo o processo de formação por meio das ações produzidas no cotidiano das instituições escolares, em parceria com os professores formadores.

Gatti (2014) afirma que esse modelo de formação, embora tenha passado por algumas mudanças estruturais, trata-se de uma tradicional formação dos anos 30, referente ao século passado, e que vem sendo empregado até hoje em muitas instituições. É caracterizado pela super valorização dos conteúdos disciplinares, de maneira que estes se colocam como habilidades suficientes para a atuação docente.

Este tipo de formação deixa à margem as aprendizagens que se adquirem através das relações sociais, e até mesmo à prática profissional da docência. Arroyo (2013), exprime essa ideia de maneira muito clara quando afirma que: "os centros de formação tornaram-se ricos em análises críticas e continuam pobríssimos em vivências culturais, socializadoras de

convívio, de trocas, de abertura à realidade social e à dinâmica cultural" (ARROYO, 2013 p.132).

Isto implica afirmar que aos programas de formação de professores cabe a tarefa de ensinar destrezas e habilidades relacionadas à profissão docente, mas, sobretudo, compete aos formadores de professores a tarefa de contribuir na construção da identidade profissional dos futuros docentes, por meio da "criação de espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia" (LOUGHRAN, 2009, p. 24 *apud* FLORES, 2017, p.793) e seus desdobramentos.

É necessário, portanto, compreender como é importante o papel do formador no processo de "ensinar a ensinar", como aponta Flores (2003):

Dito de outro modo, trata-se não só de "fazer" ou implementar um determinado currículo, mas de tomar decisões, de emitir juízos fundamentados, de compreender e justificar as próprias ações e de refletir sobre os contextos educacionais nos quais se exerce a atividade docente (FLORES, 2003, p. 139).

Desse modo, compreendemos que toda teoria estudada é valiosa para a formação, contudo, se formar como educador requer elementos que transcendam a sala de aula. Podemos observar que mesmo sendo mantidas as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, houve uma renovação bastante progressista em relação aos conteúdos, às análises sobre a educação e à escola (ARROYO, 2013). Isto é, estão se formando docentes muito mais conscientes do seu papel social e político frente ao seu fazer educativo.

Segundo Flores (2015), houve uma crescente preocupação com o papel da formação inicial na construção da identidade do professor, no entanto, são poucos os estudos desenvolvidos na área. Muitos elementos estão envolvidos na construção da identidade de tornar-se professor, como aponta Flores:

Estão em causa as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo, mas também o sentido que estes atribuem às suas experiências no contexto da formação inicial. As teorias implícitas dos futuros professores formam-se através de uma multiplicidade de fatores tais como: família, outros significativos ou família mais alargada (FLORES, 2015, p.12)

Desse modo, entende-se que a formação inicial será determinante na (re)construção da identidade desse futuro professor, sendo a alma da profissão docente. "Por isso a formação (e transformação) da identidade profissional torna-se num elemento essencial a ter em conta nos

programas de formação de professores. "Por isso, a formação (e transformação) da identidade profissional constitui um elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores" (FLORES, 2015, p.12).

Segundo Moita (*apud* NÓVOA), a identidade profissional dos professores é:

(...) uma construção que tem uma dimensão espácio-temporal que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola" (MOITA *apud* NÓVOA, 2013, p. 115-116).

Desse modo, podemos compreender que essa identidade profissional (des)construída ao longo da formação inicial é resultante não somente dos saberes teóricos adquiridos, mas também das experiências vividas pelos futuros docentes, das práticas desenvolvidas, das escolhas feitas e do contexto sociopolítico em que este sujeito está inserido.

Logo, a formação inicial é de extrema importância no desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo no início da carreira, podendo ser essa uma porta de entrada para se conceber um bom professor (que reflete sobre sua prática a partir de conceitos e experiências vividas na formação inicial) ou apenas uma reprodução da própria sala de aula.

Não menos importante em relação à formação inicial, a formação continuada se apresenta como fundamental para a qualificação dos profissionais docentes, sendo considerada toda atuação docente, como um modelo de *continuum* de formação profissional. Isto é, toda experiência vivenciada pelo professor durante sua vida, seja ela profissional ou pessoal, em alguma medida irá contribuir para a sua formação continuada.

Silva (2016) irá dizer que, do ponto de vista do desenvolvimento humano na sua forma integrada, a formação contínua de professores também pode ser nomeada como "um processo que acontece ao longo da vida", (SILVA, 2016, p. 16) de maneira que a mesma pode acontecer no decorrer da formação inicial e/ou durante a atuação docente.

Para Flores (2000), a formação contínua diz respeito a um conjunto de atividades e situações formativas (iniciadas com os programas de indução) planejadas e organizadas (ou não), envolvendo uma multiplicidade de dimensões e incluindo uma variedade de modelos. Nesse sentido, a formação contínua desempenha um papel importante na compreensão dos fenômenos educativos, na melhoria dos saberes docentes e nas práticas pedagógicas.

Assim como a formação inicial, a formação continuada também apresenta uma variedade de concepções. Existem quatro paradigmas criados por Eraut (1987 *apud* FLORES, 2000) que irão servir como referência para conceituar este tipo de formação.

O primeiro paradigma é nomeado por **paradigma da deficiência**. Os professores buscam a formação continuada na intenção de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial ou para uma atualização devido a uma formação defasada e obsoleta.

O segundo paradigma é chamado de **paradigma da mudança**. Ele é visto como um dispositivo de mudança no sentido de reorientar os saberes e as competências do professor frente às novas demandas da sociedade e à comunidade em que a escola está inserida.

Chamado de **paradigma do crescimento**, o terceiro modelo está ligado ao desenvolvimento profissional. Isto é, a formação continuada não é buscada na intenção de compensar uma formação ineficaz, mas sim para promover uma reflexão sobre sua prática profissional.

Por fim, o denominado de **paradigma da solução de problemas** parte do pressuposto de que a escola e a sala de aula são espaços que em que surgem problemas diariamente, e o diagnóstico e a solução desses problemas se encontram implicados aos professores.

Desse modo, podemos compreender que a formação continuada pode ser buscada por diferentes motivos. Segundo os paradigmas mencionados, alguns professores buscam aperfeiçoar seus saberes profissionais com justificativas intrínsecas ao professor, enquanto outros são levados a buscar o aperfeiçoamento por motivos extrínsecos a ele, isto é, por novas demandas requeridas pelas escolas.

Formosinho (2014) irá afirmar que a formação continuada, descontextualizada da realidade vivida pelas escolas, pode ser uma problemática, visto que a mesma possui um caráter racionalizado, estando ligada por uma lógica instrumental e individual, que busca apenas uma progressão da carreira, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento de processos coletivos de aprendizagens vivenciados pelos docentes.

A busca pela qualificação da profissão é algo indispensável à carreira docente, no entanto, o autor destaca que em todo o processo de formação contínua é fundamental a integração das dimensões formais e informais, organizadas numa lógica de aprendizagem não apenas acadêmica, mas também pautadas nas aprendizagens experienciais dos professores:

Ao integrarem os saberes experienciais do ofício, as dimensões informais constituem-se como uma condição de passagem de uma concepção de formação como mero programa formal, para uma concepção de formação como dispositivo. O conceito de dispositivo de formação remete para uma dimensão de temporalidade em que se privilegia a longa duração, e para uma dimensão de territorialidade, em que se sobrepõe um espaço-trabalho e um espaço-formação (FORMOSINHO, 2009, p. 215)

Diante desse pressuposto, fica clara a importância da integração das aprendizagens formais e não formais na formação contínua; ou seja, a orientação dos processos formativos necessita estar pautada na aprendizagem e na experiência dos docentes, de modo que esse processo possa levá-los a refletir sobre e na sua prática docente. Isto é:

A formação de professores, tanto inicial como contínua, deve assumir uma reflexão epistemológica da prática para que o "aprender a ensinar" se realize através de um processo que o conhecimento teórico e o prático se integrem num currículo orientado para a ação e para a efetiva mudança da prática. (SILVA, 2016, p. 21)

Se compreendermos que a "formação inicial e a formação em serviço (formação contínua) não são mais que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais" (SILVA, 2016, p.19), entenderemos que a prática exercida pelos docentes, também pode ser considerada um processo de formação continuada.

A praxe exercida pelos professores e professoras no exercício da docência pode promover uma autoreflexão da sua conduta e de suas práticas, levando-os a repensar sobre ela de maneira que eles possam readequá-las, segundo suas experiências adquiridas no exercício da profissão. Este processo possui um caráter formador.

2.3 INÍCIO DA DOCÊNCIA

Posterior à formação inicial, o início da docência é marcado por um período de importantes aprendizagens que são sistematizadas em um conjunto de competências e habilidades que Tardif (2002) denominará de "saberes docentes". O processo de construção desses "saberes docentes" acontece de forma coletiva, contextualizada e plural, trata-se de um:

[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2002, p. 54).

Embora possa ser entendido que os "saberes docentes" são produzidos por diferentes fontes (formação, práticas, currículo, dinâmica da instituição, etc.), o seu núcleo vital

encontra-se nos saberes experienciais (TARDIF, 2002). Os saberes experienciais, por sua vez, são formados por todos os outros saberes, entretanto, são (re)significados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Pode-se chamar de saberes experienciais:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática; eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 49).

Os saberes experienciais marcam profundamente o início da docência, pois esse período será fundamental para a construção dos saberes docentes dos professores iniciantes. Para alguns, esse momento será decisivo na permanência (ou não) na profissão, sobretudo por diferentes fatores que irão colaborar para tais condições, pois:

[...] aprender a ensinar não se limita à mera aplicação de destrezas e habilidades nem ao reflexo ou consequência de imagens pré-concebidas de como se deve agir, uma vez que não se trata de algo mecânico ou previsível. É, acima de tudo, um processo de transformação permanente onde confluem múltiplos factores: as características da personalidade, as teorias pessoais do ensino, o contexto social, pedagógico e didático, a experiência que se vai adquirindo, etc. (FLORES, 2000, p. 54).

Ser professor, portanto, não está associado apenas aos saberes pedagógicos, mas também ao saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e ao saber porquê (justificação da prática) (MARCELO *apud* FLORES, 2000, p. 35), visto que o trabalho deste profissional está ligado não apenas à transmissão de conhecimentos, mas sobretudo, à transformação desse conhecimento em algo significativo para o aluno.

Em se tratando da produção de saberes provenientes das práticas vivenciadas pelos professores iniciantes, podemos entender que:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes da sua própria ação (TARDIF, 2002, p. 234).

Diante do exposto, podemos compreender que a essência de toda a produção dos saberes docentes está centrada nos saberes experiências. Isto é, os professores e professoras buscam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (TARDIF, 2002)

Um estudo desenvolvido por Ada Abraham (1975, *apud* NONO, 2011, p.22) classificou em quatro grandes grupos as diferentes reações dos professores iniciantes frente aos desafios vivenciados no exercício da docência, visto que a prática se encontra um pouco distante dos ideais pedagógicos incorporados na formação inicial. São eles:

1. O predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade. O professor vai adotar uma conduta flutuante em sua prática docente e em sua valorização de si mesmo;
2. A negação da realidade devida à sua incapacidade de suportar a ansiedade. O professor irá recorrer a diversos mecanismos de fuga, entre eles os de inibição e rotinização de sua prática docente;
3. O predomínio da ansiedade, quando o professor se dá conta de que carece dos recursos adequados para pôr em prática seus ideais e, ao mesmo tempo, manter o desejo de não renunciar a eles e de não cortar sua implicação pessoal no magistério;
4. A aceitação do conflito como uma realidade objetiva, sem maior importância que a de buscar respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada. (NONO, 2011, p. 22-23)

Diante das reações dos professores iniciantes mencionadas no excerto, podemos compreender como a formação inicial pode exercer um peso considerável no desenvolvimento profissional desses docentes. Isto é:

A formação de professores não é uma realidade inócua e independente de outras orientações no âmbito dos sistemas educativos. O seu sentido está intrinsecamente relacionado com as concepções de aluno, professor, escola, conhecimento, currículo, que informam esses processos de formação. (SILVA, 2016, p. 27)

São compreensíveis algumas das reações apresentadas pelos professores iniciantes anteriormente, visto que seu desempenho enquanto docente está intimamente ligado às concepções que foram construídas ao longo da sua formação.

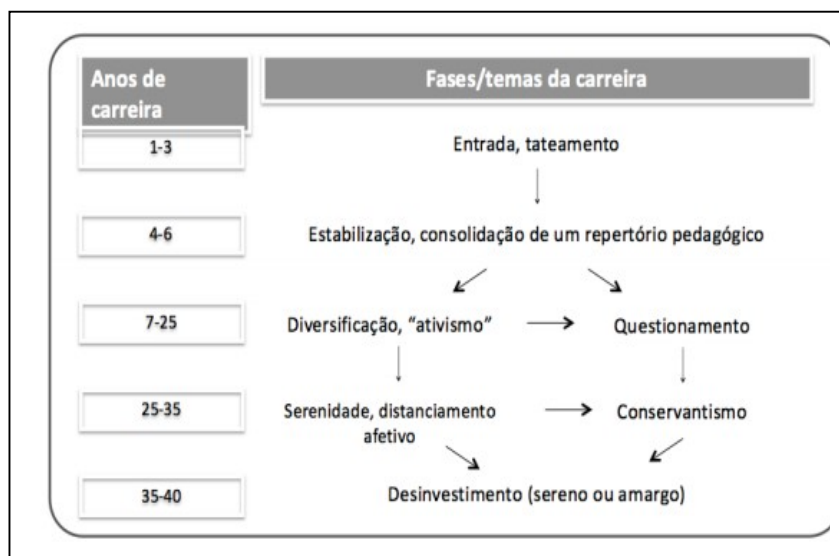
Outros fatores que podem desencadear reações como as descritas acima, estão atrelados às características próprias da profissão docente, como o processo de socialização que se torna exaustivo e desafiador devido a organização da instituição escolar e aos atributos do sistema educacional (FLORES, 2000, p. 45).

Durante a formação inicial, a formação técnica específica, muitas vezes, não é suficientemente trabalhada de maneira a preparar esse docente às demandas da instituição escolar; igualmente, esse docente não é devidamente assistido em sua prática inicial, o que pode contribuir para dificultar ainda mais o início de carreira.

Algo que se faz necessário considerar nesta proposta de investigação são os estágios ou ciclos que demarcam as várias fases da vida do professor. Essas fases podem ser compreendidas como um processo e não uma série de acontecimentos (HUBERMAN, 2013, p. 38) que para alguns podem ser caracterizadas como um processo linear, já para outros, esse processo pode ser sinuoso, marcado por momentos de retrocesso, inconstância e algumas rupturas.

Huberman (2013) dedicou-se a estudar os estágios que estão relacionados à vida dos professores, chamando-os de "ciclos de vida" profissional. Ele categorizou cinco estágios ou ciclos, como observado:

Figura 1 - Fases/temas da carreira



Fonte: HUBERMAN (2013, p. 47)

Para Huberman (2013) o primeiro estágio é identificado como a "Entrada na carreira", que corresponde aos três primeiros anos de atividade profissional (0-3), caracterizados como ciclo de "sobrevivência" e "descoberta". De um lado, a sobrevivência, pois o professor, ao iniciar sua carreira docente, se vê em um confronto, vivendo dilemas e situações inesperadas que ele não imaginava viver enquanto docente.

Podemos citar como um desses percalços as dificuldades em manter uma consonância entre teoria e prática, e também a falta de manejo com os alunos e com a organização da instituição. Por outro lado, há a “descoberta”, que contrapõe todos esses impasses vividos pelos professores e professoras. Trata-se de um momento de entusiasmo em viver a responsabilidade em ter sua própria turma, conhecer e fazer parte de uma nova gama de pessoas.

O segundo estágio pode ser chamado de "fase de estabilização" e compreende o período entre quatro e seis anos de docência (4-6). O autor afirma que este período é um momento de auto-afirmação do professor. É uma fase em que ele adquire sua liberdade ou emancipação, pois se sente mais seguro em relação à sua atuação enquanto docente. Em termos pedagógicos, esse também é um momento que o autor irá chamar de “competência pedagógica crescente”. (HUBERMAN, 2013, p. 40).

Já o terceiro estágio, identificado como "fase de diversificação", acontece entre os sete anos e vinte e cinco anos (7-25) da carreira do professor. Esse estágio seria aquele momento em que o professor, seguro em relação às suas práticas, se lança em novos desafios, se sentindo à vontade em se arriscar, utilizando novas metodologias e diversificando suas práticas em sala de aula.

O quarto estágio seria a fase de "pôr-se em questão", podendo variar entre os vinte e cinco anos a trinta e cinco anos da carreira (25-35). Ao contrário da fase anterior, esta se coloca como um momento de total apatia frente à carreira docente. Apresenta-se como um período em que o professor enfrenta a rotina maçante de longos anos de sala de aula. Para alguns, também é um estágio de desencanto da profissão, proveniente dos inúmeros fracassos e experiências frustrantes.

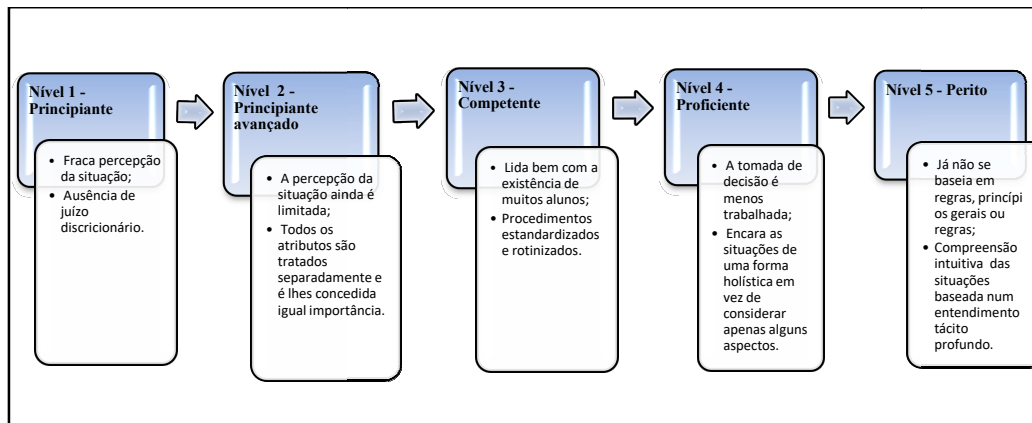
Por fim, o quinto estágio é a fase da "serenidade e distanciamento afetivo". Para alguns professores e professoras, este momento pode chegar entre os trinta e cinco a quarenta anos da carreira docente (35-40). Os professores que chegam nesse estágio não estão muito preocupados com as opiniões alheias, já não querem impressionar ninguém e possuem serenidade ao atuarem em sala de aula. Eles prevêm alguns acontecimentos e sabem exatamente como agir diante de determinada situação.

Uma vez indicado os estágios propostos por Huberman, é necessário considerar que os percursos profissionais podem se aproximar, mas as experiências profissionais não se repetem. Isto é, o desenvolvimento profissional docente possui um caráter pessoal, no sentido de entender que cada indivíduo desenvolve seus próprios métodos de aproximação e percepção do fenômeno educativo (GARCIA, 1999).

Outros autores também propuseram modelos de estágios do desenvolvimento da carreira docente. Um dos modelos mais influentes em termos de desenvolvimento do saber-fazer profissional foi proposto por Dreyfus e Dreyfus (1986, *apud* DAY, 2001, p. 88).

Os autores, assim como Huberman, identificaram uma série de níveis que estão ligados ao desenvolvimento da carreira do professor. Esse modelo é baseado no saber-fazer do professor que, segundo Day (2001), percorre diferentes níveis à medida em que o professor passa de "principiante" até chegar ao último nível, identificado como "perito". A seguir, apresentaremos o modelo criado por Dreyfus e Dreyfus (1986), referido por Day (2001).

Quadro 3 - Modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus



Fonte: DREYFUS E DREYFUS (1986 *apud* DAY 2001, p. 89)

Podemos compreender que este modelo é baseado na aprendizagem a partir da experiência, ou seja, quanto mais "experiente" o professor se tornar durante o exercício da docência, maior será o seu nível de destreza e habilidades.

No entanto, é necessário destacar que não é possível basear-se apenas nas experiências dos professores e para afirmar se são bons profissionais. Como indicado no modelo, o último nível (nível 5), pertence àquele professor que já se tornou um "perito", isto é, trata-se daquele profissional que acredita estar pronto e acabado, atuando conforme sua intuição, pois já não apresenta uma conduta de reflexão sobre suas ações devido ao tempo de "experiência" que possui.

Os níveis 1 e 2 assumem a ideia de uma autoreflexão por parte dos professores e professoras iniciantes e marca um período em que eles estão no processo de compreensão do seu real papel frente às demandas vindas das escolas e das salas de aula, levando-os a uma reflexão sobre tais problemáticas.

O nível 3 irá focar no desenvolvimento dos professores em se autoavaliarem de acordo com suas ações e decisões. Ao chegar no nível 4, já é possível reconhecer que o desenvolvimento da experiência e a intuição podem dificultar a deliberação consciente, chegando assim ao nível 5, que irá focar na ideia de professor "perito", como já falado no início da descrição do modelo.

É evidente que existem diferenças entre os professores "principiantes", "experientes" e "peritos". No entanto, essas diferenças não estão ligadas apenas às experiências adquiridas pelos docentes, visto que "não aprendemos puramente pela experiência, pois essa experiência tem de ser assimilada, examinada, analisada, considerada e negociada de modo a transformar-se em conhecimento" (DAY, 2001, p. 91).

Retomando os estágios ou "ciclos de vida" do professor apresentados por Huberman, observa-se que a profissão docente se difere de qualquer outra ocupação, visto que está diretamente relacionada às interações entre indivíduos. Essas interações, ora se encaixam, ora se chocam. Segundo Tardif (2002):

Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um, confronto com o outro. O confronto com o outro não é rígido; ele pode adaptar-se a diversos modos e a diversas modulações, de acordo com as finalidades que os autores almejam alcançar (TARDIF, 2002, p. 166).

Dessa forma, a profissão docente consiste na permanência de interações, sobretudo com os próprios alunos, buscando estabelecer relações que possam desencadear diferentes formas de aprendizagens. Em virtude desse processo de interação entre seus pares, entende-se como a profissão docente possui um caráter muito mais social se comparada a outras profissões.

Outro elemento importante que difere a profissão docente das demais profissões, está ligado às atividades desempenhadas pelos professores. Diferentemente do que acontece em outras profissões, um professor iniciante tem as mesmas responsabilidades do que um professor experiente; desse modo, espera-se que o docente principiante exerça seu papel com destreza e tenha habilidades que qualquer outro professor mais experiente deva ter (VONK *apud* FLORES, 2000, p.46).

Para Cericato (2017), existe uma diferença entre o início da profissão docente e o início de outras profissões, pois grandes desafios são dados aos professores iniciantes, uma

vez que acabaram de ingressar na profissão e, mais que qualquer outro profissional docente, necessitam de um olhar atento e ao mesmo tempo acolhedor daqueles professores mais experientes. Já em outras profissões, é oferecida uma assistência maior aos novatos, de maneira que eles possam ir se aperfeiçoando aos poucos, sendo assistidos pelos seus colegas mais experientes.

Em outras profissões, o que tradicionalmente se vê é que os iniciantes continuam a se aperfeiçoar sob o olhar atento de um profissional com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, observa-se uma troca valiosa porque os iniciantes contribuem com seus conhecimentos já que trazem, de uma formação recente, as últimas pesquisas e perspectivas teóricas existentes na área. O problema é que o modo como a escola hoje se organiza está longe deste modelo de funcionamento, que ao ambiente educacional parece utópico (CERICATO, 2017, p.6).

Dessa maneira, é fundamental preocupar-se com o professor iniciante, visto que o período de iniciação ao ensino, sobretudo o primeiro ano, é uma fase muito difícil da carreira, sendo decisivo para a sua permanência (HUBERMAN, 1991 *apud* FLORES, 2000, p.48).

Retomando os estágios descritos por Huberman (2013), os três primeiros anos da carreira docente são marcados por dois aspectos importantes que são vividos pelo professor: o aspecto da sobrevivência e o da descoberta:

O aspecto da "sobrevivência" traduz o que se chama vulgarmente de o "choque do real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula. Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, ter sua sala de aula, seus alunos, o seu programa (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Embora as dificuldades estejam muito presentes neste início da carreira docente, esse período será fundamental na construção da identidade do professor iniciante. É nesta etapa de descobertas e desafios que eles irão (re)construir sua visão pessoal de como comportar-se como profissionais (DAY, 2001). Nesta fase inicial, os professores irão criar suas próprias realidades sociais, pautados numa idealização de escola e de profissão que, muitas vezes, estão longe do real vivido no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, estarão sujeitos às influências que circulam dentro da escola por meio das interações entre os seus pares.

Segundo o dicionário BARSÁ (2003), dentre seus significados, a palavra "choque" traduz a ideia de uma "situação de conflito; oposição, luta: o choque das ideias; fenômeno

cujas consequências são desastrosas ou intensas". A palavra "choque", portanto, expressa o sentimento do professor iniciante quando chega na escola para trabalhar e se depara com uma realidade a qual ele não foi preparado para encarar.

Silva (2016) irá dizer que esse "choque da realidade" relacionado ao período inicial da docência é provocado pela discrepância existente entre as propostas da formação inicial e os desafios que os docentes enfrentam ao ingressarem na carreira. Estes desafios podem estar relacionados ao modo como o professor iniciante lida com seus pares na escola, como ele estabelece um bom diálogo com seus alunos e com a comunidade escolar, entre outros fatores que vão surgindo durante seu trabalho.

O choque de realidade vivido pelos professores iniciantes é algo característico da profissão docente, contudo é necessário compreender que o contexto das escolas e a formação inicial são faces de uma mesma moeda. Isto é:

[...] os dois movimentos devem basear-se numa concepção clara do professor no mundo de hoje: aquela que define o professor como investigador - assegurando uma postura de resolução de problemas - e como agente de cultura - assegurando uma postura de ação cultural na escola e na comunidade (LOPES, 2005, p. 90).

Desse modo, a formação estaria comprometida com as análises das realidades das escolas, tomando uma postura de ação-reflexão sobre os diferentes contextos escolares, colocando os futuros professores como agentes dessas práticas, envolvendo-os em grupos de discussão.

Já as instituições escolares deveriam estar cientes de que estão recebendo esses professores iniciantes como indivíduos em formação, que necessitam de todo o apoio dos colegas mais experientes, de maneira que o professor se sinta acolhido na escola, e não amedrontado frente ao novo.

Falar sobre o início da carreira docente e seus desdobramentos requer uma reflexão profunda e cautelosa, pois a atuação do professor envolve diferentes esferas de organização, sendo política, social, cultural, ideológica, normativa, estrutural e, sobretudo, afetiva, visto que os envolvidos nessa teia de relações são seres humanos.

No entanto, mesmo enfrentando as dificuldades e os desafios que são inerentes ao início da carreira docente, é possível criar mecanismos que auxiliem esses professores iniciantes de maneira que eles possam se sentir mais acolhidos e seguros com relação ao trabalho exercido por eles.

2.3.1 Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente, em linhas gerais, é considerado um processo permanente de aprendizagem, isto é, trata-se de uma "formação que não se reduz a um momento inicial da vida activa, mas é um processo de ciclo da vida" (DELORS *et al.* apud FORMOSINHO, 2009, p. 222)

Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional docente, logo vem a ideia de formação contínua, no entanto, precisamos entender que estes dois termos possuem perspectivas diferentes sobre uma única realidade, como explica Formosinho (2009):

A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto (FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Embora a formação contínua faça parte do desenvolvimento profissional docente, a mesma nos remete ao aprimoramento de destrezas e habilidades através de tempos e espaços de formação que são preparados para tal processo (centros de formação, capacitação, etc).

O desenvolvimento profissional docente também está relacionado ao aprimoramento do trabalho docente, porém, se apresenta como um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação (FORMOSINHO, 2009). O desenvolvimento profissional centrado no professor reconhece as suas características e as suas funções, bem como a cultura organizacional, os colegas e a liderança como elementos que irão interferir diretamente na qualidade da aprendizagem (DAY, 2001)

O desenvolvimento do professor não está ligado apenas às mudanças de comportamento, ele envolve, sobretudo, o sujeito como um todo. Isto é, o desenvolvimento profissional do docente compreende um processo de desenvolvimento pessoal em que as crenças, os pensamentos e as atitudes exercem um papel fundamental.

É evidente que o desenvolvimento profissional docente envolve conhecimentos e habilidades que vão sendo adquiridas ao longo da carreira, seja pela formação em serviço ou pela formação em centros educacionais. No entanto, a expressão "se tornar professor", pressupõe uma:

[...] "visão do homem" como pessoa integrada, organismo vivo que pensa, sente e responde às circunstâncias, não directa e linearmente, como processador neutral de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que um nível (ou da ação, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa (FORMOSINHO, 2009, p.232).

Segundo Formosinho (2009), existem três dimensões que envolvem essa perspectiva do desenvolvimento do professor. São elas:

Dimensão da maturidade psicológica: dificuldades encontradas no desenvolvimento profissional relacionadas à pouca maturidade pessoal, acarretando um certo descontrole na condução de questões profissionais.

Dimensão dos ciclos de vida: está relacionada aos estágios de vida em que o professor se encontra. Um jovem professor possui muitas expectativas, grandes sonhos e muita energia física para trabalhar, entretanto, professores de meia idade podem apresentar maior segurança em sua rotina de trabalho devido à sua experiência e buscam maior equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Dimensão da carreira profissional: questões do desenvolvimento pessoal ligadas à carreira profissional, como elevação da ocupação, promoção ou recusa de alguma oferta, descaso ou valorização do trabalho, são fatores que podem culminar em um bem-estar e dedicação, ou em frustração e decepção do professor.

É importante compreender como as perspectivas humanistas interferem diretamente em todas as esferas do desenvolvimento profissional docente. No entanto, Formosinho (2009) irá dizer que, para alguns estudiosos, este tipo de perspectiva pode ser considerada um exercício de controle por meio dos afetos e cuidados, focando-se no indivíduo e não no contexto.

Mesmo assim, entendemos que a profissão docente não pode ser compreendida sem se considerar as perspectivas humanistas, pois trata-se de elementos indissociáveis, já que "ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional" (DAY, 2001, p. 86). O professor, assim, está moralmente comprometido com a aprendizagem e o bem estar dos seus estudantes, reavaliando, sempre que for necessário, a qualidade de seus métodos, bem como seus propósitos morais, compreendendo a dimensão do seu papel frente ao desenvolvimento do trabalho docente.

É importante dizer que o lado pessoal dos professores está diretamente ligado ao seu desempenho como profissional docente. Isto é, a maneira de pensar e agir frente às situações

adversas irão trazer implicações para o seu desenvolvimento profissional. Há uma necessidade, portanto, em equilibrar o lado emocional e racional do ser professor.

Existem algumas questões emocionais que Kelchtermans (*apud* DAY, 2001) irá chamar de *selves* profissionais. Trata-se de alguns substantivos ligados ao processo de desenvolvimento profissional docente. São eles: “auto-imagem”, “auto-estima”, “motivação profissional”, “realização profissional”, “percepção de tarefas” e “perspectivas futuras”.

Neste sentido, o desenvolvimento do professor deve considerar os referidos aspectos, bem com as disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem - como, por exemplo, as suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho. (DAY, 2001, p.87)

Diante do exposto, é necessário considerar alguns aspectos ligados ao ser humano que envolvem o "ser professor", sobretudo os aspectos que estão relacionados com a autoconfiança deste profissional. Situações vivenciadas no centro da instituição em que ele atua pode facilitar e/ou atrapalhar no seu processo de desenvolvimento profissional, visto que a escola:

[...] possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (LESSARD; TARDIF, 2008, p.55).

Podemos, assim, compreender que este espaço é um instrumento fundamental de formação continuada. Para tanto, é possível perceber a escola como um local de transformação e reciprocidade capaz de modificar o sujeito ao mesmo tempo em que este sujeito modificará a escola: "o homem é um ser social, o desenvolvimento do homem profissional é contextual" (FORMOSINHO, 2009, p. 265).

Ao se deparar com situações novas e desafiadoras no exercício da docência, é esperado que o professor encontre suas respostas no mesmo lugar em que elas foram geradas. Logo, é fundamental que seja incluída na dinâmica da escola, momentos que promovam diálogos entre os pares com a finalidade de refletir sobre e (na) prática exercida em sala de

aula, na intenção de mediar e esclarecer questões trazidas pelo coletivo. Segundo Silva (2002), esse modelo de formação continuada em serviço:

[...] favorece a reflexão sobre a própria prática e possibilita o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção de distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, com o encaminhamento coletivo de soluções para os problemas emergentes (SILVA, 2002, p. 9).

Este tipo de formação continuada em serviço favorece um crescimento profissional dos professores, sobretudo um crescimento pessoal, pois é constituída por uma concepção dialógica, colocada como o centro de todo o processo do desenvolvimento profissional dos docentes. O que não exclui a importância dos outros tipos de formação continuada, como cursos, especializações, seminários, entre outros.

É necessário, contudo, entender a escola como um todo que é responsável pela "melhoria da qualidade do próprio espaço de trabalho e do sistema escolar" (SILVA, 2002, p. 12). Isto é, toda a comunidade escolar trabalha em prol do próprio desenvolvimento profissional, a fim da melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus estudantes.

É na escola que precisam acontecer momentos de discussões que levem em consideração as experiências vivenciadas pelos professores, visto que independentemente da sua especialidade, todos os professores necessitam levantar questões que estão diretamente ligadas às suas práticas, de maneira que todos possam, de alguma forma, contribuir para o avanço do coletivo.

Quando falamos a palavra "coletivo", compreendemos que, ao estabelecer esse tipo de formação continuada dentro da escola, institui-se também uma relação de equidade entre os professores e seus pares (gestores, supervisores, orientadores, etc), pois todos estão buscando aprimorar seu desenvolvimento profissional, sobretudo elevar também o nível da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Em vista disso, o exercício de dar "voz" ao outro por meio destes momentos de discussão possibilita uma aprendizagem mútua, já que coloca em prática o respeito à opinião de cada um envolvido neste processo de formação, sobretudo incentiva à conquista de espaços também pelos professores iniciantes, o que pode auxiliá-los no próprio desenvolvimento profissional (SILVA, 2002).

Como já foi dito anteriormente, o desenvolvimento profissional docente, em grande medida, acontecerá dentro da escola na relação estabelecida entre seus pares durante os

momentos de discussão, sejam elas em reuniões pedagógicas, dentro da sala dos professores, com os colegas, em momentos dirigidos pela gestão escolar, etc.

Consideremos o professor que realizou uma especialização sobre alfabetização, por exemplo. Há de se esperar que esse tipo de formação contribua para sua atividade profissional. No entanto, aquele docente que não fez nenhuma especialização, mas é alfabetizador também, espera-se um desenvolvimento profissional tal qual do seu colega. Não no sentido de fazer uma especialização, mas no sentido de ser um profissional competente naquilo que faz, por meio de projetos desenvolvidos na instituição em que exerce sua atividade docente.

Para tanto, a instituição escolar é entendida como uma pequena organização que deve oferecer a todos os seus professores, subsídios que os levem a uma reflexão-ação ligadas às dimensões formativas nos contextos e nas situações vivenciadas durante o exercício docente; assim:

a análise do trabalho docente precisa contar com um exame minucioso que considere não apenas a formação profissional, mas as condições objetivas nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização (ANDRÉ; PRÍNCEPE, 2019, p. 64).

Para tanto, compreendemos que a construção do desenvolvimento profissional docente dependerá de diversos fatores ligados ao sistema educacional, sobretudo de questões relativas ao modelo de formação continuada em serviço que acontecerá dentro do ambiente de trabalho do professor, cujo oferecimento se dará por um conjunto de recursos (sejam eles materiais ou humanos) e que serão disponibilizados pela instituição.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A palavra "metodologia" deriva do termo *methodos*, que significa organização, e *logos*, estudo sistemático (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13). A metodologia, portanto, trata-se do percurso traçado na produção de um estudo ou pesquisa propriamente dita.

Ao traçar o percurso, entretanto, é necessário ter clareza na diferença existente entre metodologia e métodos, visto que a metodologia está ligada à validade do caminho adotado para se chegar ao fim proposto pela pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Desse modo, ao produzir a presente pesquisa, tomou-se o cuidado de diferenciar a metodologia (escolha teórica utilizada para abordar o objeto de estudo), das demais questões (métodos e técnicas) que fazem parte também da metodologia, pois teoria e método são dois termos inseparáveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ao apresentar uma breve explanação a respeito do termo "metodologia", se faz necessário apontar a natureza da pesquisa em questão. Ela é considerada uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que este tipo de pesquisa está comprometido com a explicação e compreensão das dinâmicas existentes nas relações sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da exploração e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos" (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Desse modo, esta pesquisa se enquadra na proposição de pesquisa qualitativa e tem por objetivo verificar e analisar os desafios vivenciados pelos docentes no início da profissão e também as contribuições que a formação inicial e/ou continuada oferece para o enfrentamento de tais desafios.

A presente pesquisa também pode ser considerada de natureza exploratória, pois segundo Gil (2002), ela busca se familiarizar com o problema, de maneira a torná-lo mais claro ou a construir hipóteses e procurar o aprimoramento de ideias ou a descoberta de

intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo a possibilitar a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Esta escolha se justifica pelo fato de que a exploração a ser realizada em torno dos desafios vivenciados pelos professores egressos de licenciaturas da UNIFAL-MG, quando do ingresso de sua atividade profissional, nos permite ter uma visão mais globalizada do próprio processo de desenvolvimento profissional, possibilitando-nos refletir em torno dos dilemas vividos no início da carreira docente, por meio das análises feitas, referente as respostas dadas pelos respondentes do questionário.

É preciso considerar que este estudo está inserido em um projeto maior, intitulado "Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)", desenvolvido pela profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício, orientadora deste trabalho, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que, no âmbito do mesmo, pretende considerar os professores formados em diferentes cursos de licenciatura da UNIFAL-MG.

3.2 SUJEITOS

Considerando o início da docência, os participantes da pesquisa serão os egressos dos cursos de licenciaturas da UNIFAL-MG e, partindo do pressuposto de que esses sujeitos são capazes de pensar e agir de acordo com o contexto em que eles estão inseridos, entende-se que:

Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, placenta que nutre toda e qualquer atividade posta pelos sujeitos individuais. Porém, é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas “sociedades” animais: um elemento específico interfere aqui, mais uma vez marcando uma peculiaridade humana: a sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros.
(SEVERINO, 2000 p. 69)

Portanto, compreendemos que os sujeitos, participantes do nosso estudo, são seres humanos capazes de agir e pensar conforme suas experiências e seus diferentes contextos de

vida, sendo marcados por uma cultura dominante podendo interferir nas suas escolhas e ideologias.

De acordo com as informações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Planejamento de Desenvolvimento Institucional, atualmente, a UNIFAL-MG oferece trinta e três (33) cursos de graduação, sendo nove destes cursos na modalidade de licenciatura plena.

Podemos observar no quadro abaixo todos os cursos oferecidos em licenciatura plena, lembrando que alguns desses cursos também são ofertados a distância, como os cursos de Química, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Tabela 1 - Cursos de licenciaturas oferecidos pela Unifal-MG

Ano de início dos cursos	Curso
2002	Ciências Biológicas
2006	Matemática
	Física
	Pedagogia
2007	Química
	Geografia
2009	História
	Letras
	Ciências Sociais

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com os estudos desenvolvidos por Gatti (2014), há uma distinção entre a formação pedagógica e a formação específica. Isto é, nos cursos de licenciaturas das áreas específicas a formação pedagógica e seus fundamentos são introduzidos de maneira superficial, sendo assim, trata-se de um tipo de formação que não prepara de forma plena os futuros professores a atuarem nas instituições de ensino.

Mello (2000) explica essa distinção entre a formação específica e a formação pedagógica de forma bem clara ao dizer que os estudantes das licenciaturas específicas:

[...] ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que

não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última (MELLO, 2000, p. 100).

Considerando esta distinção entre a formação pedagógica e a formação específica, optamos por trabalhar com os egressos das licenciaturas específicas, visto que, ao optarem por estes cursos, muitos estudantes estão em busca de uma formação mais acadêmica, ligada à estudos e pesquisas da área escolhida, deixando um pouco de lado a questão da formação docente.

A questão trabalhada na pesquisa tem a ver com início da docência, portanto o tempo de carreira dos participantes foi delimitado segundo as etapas de Huberman (2013), nomeadas de "Ciclo de Vida dos Professores". Segundo Huberman, o início da carreira docente pode ser compreendido entre os dois a três primeiros anos de carreira, porém iremos estender esse período de quatro a seis anos, visto que os egressos das licenciaturas da UNIFAL-MG estão inseridos dentro deste período.

3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Sabendo que este estudo integra um projeto maior, intitulado "Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)", para a coleta de dados, nos valem do questionário de base da pesquisa supra citada, no qual identificaremos os sujeitos respondentes do questionário e, posteriormente, analisaremos as respostas dadas por eles.

Entendemos que o questionário é uma forma de:

[...] alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer o aparelho estatístico quando chega o momento da análise (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 184).

Em relação à análise do questionário, entendemos que esta "é a capacidade de dividir um assunto no maior número possível de parcelas que forem necessárias para melhor compreendê-lo" (SALVADOR, 1978, p. 104). Partindo dessa ideia, buscaremos relizar uma análise de maneira que possamos decompor todo o material coletado em partes menores, afim de compreender e interpretar os dados.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Os termos "subjetivo" ou "subjetividade" podem ser entendidos como termos que colocam o indivíduo e a sociedade na mesma dimensão, ou seja, estão em uma relação indivisível (REY, 2001, p. 1).

Nesse sentido, ao analisar os dados coletados, iremos partir do pressuposto de que os sujeitos envolvidos na pesquisa expressarão suas opiniões e concepções de acordo com os as subjetividades resultantes de suas experiências sociais, uma vez que "nenhuma atividade humana resulta da atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa" (REY, 2001, p. 1).

Ao utilizar o conceito da subjetividade no aprofundamento metodológico da nossa pesquisa, podemos conceber diferentes tipos de investigação que irão contribuir no processo de construção da mesma. Pensando nos diferentes tipos de investigação e análises metodológicas, optamos por utilizar a teoria construtiva interpretativa, visto que este tipo de teoria está ligado à diferentes interpretações e considera os sujeitos envolvidos na pesquisa em sua totalidade.

Ainda, nesse sentido, podemos considerar também o caráter construtivo-interpretativo na perspectiva das informações que os próprios participantes vão produzindo ao longo da pesquisa, afinal, o que é expresso por eles é resultado das reflexões produzidas a partir das induções e tensões geradas pelo pesquisador, numa relação dialógica de empoderamento do outro para que possa falar de si e por si (MARTÍNEZ; ROSSATO, 2017, p. 345).

Assim, ao analisar os dados obtidos por meio dos participantes da pesquisa, considere-se o contexto em que estes estão inseridos na sociedade, sobretudo as relações estabelecidas com seus pares em diferentes espaços, em que acontecem variadas interações, procurando sempre estabelecer uma relação dialógica entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

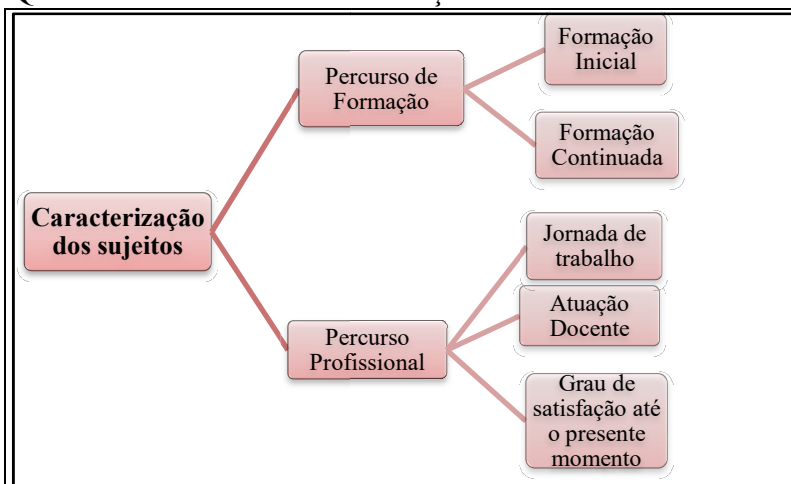
4 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Para a realização das análises, organizamos os dados em três núcleos de significação. Os núcleos foram construídos a partir do levantamento de informações que foram recorrentes nas diversas leituras realizadas de todo o material. O primeiro núcleo de significação diz respeito à caracterização dos sujeitos participantes; o segundo, faz evidência ao processo de formação inicial; o terceiro núcleo corresponde ao desenvolvimento profissional e os desafios do início da carreira docente.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Neste primeiro núcleo, privilegiamos construir a caracterização dos participantes a partir de dois indicadores, a saber: o “percurso de formação” e o “percurso profissional”, no interior dos quais foram organizados os pré-indicadores – “formação inicial”, “formação continuada”, “jornada de trabalho”, “atuação docente” e “grau de satisfação até o presente momento”, enquanto elementos estruturadores de nossa análise.

Quadro 4 - Processo de estruturação do núcleo 1



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4.1.1 Percurso de formação

Os participantes deste estudo são professores graduados em diferentes licenciaturas entre os anos de 2002 e 2009, perfazendo o total de 281 participantes. No quadro abaixo, podemos observar a quantidade de egressos de cada curso que aceitaram participar do estudo. Dentre os participantes, a maioria concluiu a graduação no ano de 2017.

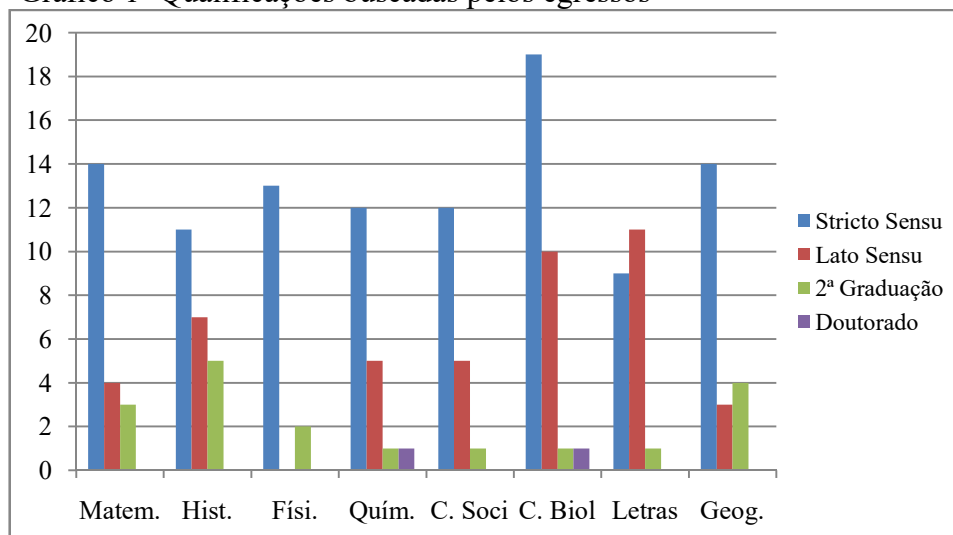
Tabela 2 - Nº de participantes por curso

Cursos	Nº de participantes
Ciências Biológicas	46
Ciências Sociais	32
Física	19
Geografia	40
História	38
Letras	43
Matemática	28
Química	35

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

É possível perceber que 114 professores (40,57% da amostra) continuaram os estudos por meio de especializações em áreas de conhecimento específicas, na modalidade *stricto sensu*, que, por um lado, pôde trazer alguma contribuição na elevação da qualidade de sua atuação profissional, como também, conferir um maior *status* em sua carreira, como observado no gráfico.

Gráfico 1- Qualificações buscadas pelos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como indicamos, todos os participantes tiveram como primeira formação uma licenciatura específica, portanto se constituíram professores para a educação básica em alguma área do conhecimento, ou seja, é esperado que este profissional domine não apenas conhecimentos considerados específicos, mas também aqueles relacionados à ciência da

educação e os pedagógicos, a fim de que possam desenvolver sua atividade profissional (PIMENTA, 1996).

Segundo Pimenta (1996), existem três tipos de saberes que estão relacionados ao processo de construção da identidade do professor, são eles: **Saberes Experienciais**: saberes que os futuros professores trazem consigo por meio das experiências que tiveram como docente e também como alunos; **Saberes do Conhecimento**: compreender as possibilidades de se trabalhar com os estudantes e os conhecimentos específicos, de maneira que eles possam desenvolver habilidades para confrontá-los, analisá-los e contextualizá-los de acordo com suas reflexões; e **Saberes Pedagógicos**: trata-se de saberes que os futuros professores irão adquirir por meio da articulação entre a prática e a teoria, isto é, saberes mobilizados a partir dos problemas que a prática apresenta.

É inegável a importância de se buscar uma qualificação profissional docente, seja ela de qualquer natureza, entretanto, é preciso compreender que, ao se formar para professor, seja ele de qualquer modalidade, espera-se que este profissional possa dominar não somente os conhecimentos específicos da sua área de atuação, mas também um saber que está diretamente relacionado às práticas e ao desenvolvimento profissional docente, atribuições que são indispensáveis para a atuação profissional docente.

Tais atribuições podem ser construídas durante a formação inicial e, principalmente, ao longo de toda a carreira docente por meio da formação continuada, uma vez que “tornar-se” professor é um processo contínuo e permanente, que acompanha o sujeito durante toda sua trajetória profissional, sujeito este que busca sempre o aprimoramento das ações pedagógicas e um bom desenvolvimento de sua prática docente (HUNGER; ROSSI, 2012).

A formação continuada, portanto, é um processo que ocorre durante toda a vida profissional docente. Podendo ser considerada não apenas um acúmulo de cursos e técnicas, mas também sendo capaz de proporcionar ao professor uma reflexão sobre e (na) prática, de modo que este profissional consiga re-significar sua própria prática e identidade docente.

É importante destacar que, de acordo com as informações coletadas, os professores das áreas de Ciências Biológicas foram os que mais buscaram pela qualificação *stricto sensu*, entretanto, foram os que menos se encontravam como professor titular de turma no momento em que as informações foram coletadas. É importante destacar este fato, visto que corrobora com a ideia inicial de que a busca por este tipo de qualificação muitas vezes não está associada ao interesse pelo aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à atuação docente, mas sim ao crescimento acadêmico e ao desenvolvimento de pesquisas.

4.1.2 Percurso profissional

De acordo com o tempo de atuação docente, a maioria dos respondentes possui de três a cinco anos de experiência, o que mostra que estes professores estão passando pelo processo de início da carreira docente que, segundo Huberman (2013), denomina-se a fase de "exploração".

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de "estabilização", ou de compromisso, na qual as pessoas centram sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígios, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2013, p. 37).

É evidente que tal denominação não vale como regra, visto que há pessoas com histórias e particularidades que se diferem. Segundo o autor, tais estudos foram realizados com um grande número de pessoas, porém nunca na sua totalidade, podendo variar no tempo e no espaço de cada fase em questão.

Em relação à jornada de trabalho semanal, foi observado que, dos 142 respondentes, 86 deles possuem uma jornada de trabalho que está em torno de 11h/20h semanais a 21h/30h semanais. Considerando que é comum os professores terem um rendimento financeiro a partir do número de aulas que ministram, quanto mais aulas os professores assumirem, maior será o ganho mensal.

O tempo de jornada semanal trabalhado pelos professores é algo subjetivo, pois como é possível determinar o tempo de trabalho de um professor? Se considerarmos o tempo legal, regido por lei, sabemos que existem horas que já são pré-estabelecidas e que serão cumpridas pelos docentes, no entanto, existem professores que se dedicam ao trabalho de maneira quase exclusiva, ultrapassando o tempo legal das atividades relacionadas à docência, como aponta o autor:

De fato, como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou

sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc. (LESSARD; TARDIFF, 2008, p.113).

Desse modo, podemos entender que o tempo da jornada de trabalho do professor não está relacionado somente às horas dedicadas à atuação em sala de aula, mas também naquele tempo dedicado às demandas que leva consigo para fora dos muros da escola. Assim, discutir a respeito das horas dedicadas ao trabalho docente se torna algo muito complexo, visto que esse período remete a diversos fatores que se convergem, impossibilitando a mensuração do tempo empregado em cada um deles.

Segundo Lessard e Tardif (2008), existem alguns fenômenos que devem ser considerados na hora de determinar a carga horária de um professor, segue:

QUADRO 5 - Fatores envolvidos na carga horária do professor

	EXEMPLOS
FATORES MATERIAIS E AMBIENTAIS	Insuficiência de material adequado, falta de equipamento informático, pobreza das bibliotecas, dependência dos horários de transporte (regiões distantes), dependência de recursos financeiros.
FATORES SOCIAIS	Localização da escola (zona rural, zona urbana rica ou pobre), situação socioeconômica dos alunos e suas famílias, violência na comunidade, drogas.
FATORES LIGADOS AO "OBJETO DE TRABALHO"	Quantidade de alunos por sala, diversidade das clientelas, presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem, nível de maturidade.
FENÔMENOS RESULTANTES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	O número de matérias a dar, o vínculo empregatício (contrato, efetivo), atividade paradidáticas, atividades desenvolvidas à noite, finais de semana, nas férias.
EXIGÊNCIAS FORMAIS OU BUROCRÁTICAS A CUMPRIR	Observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas.

FONTE: Lessard e Tardif (2008, p. 113-114)

É importante destacar que todas essas questões são processadas de diferentes maneiras pelos docentes, ou seja, eles utilizam de diferentes estratégias para lidar com elas. Tal fato está diretamente relacionado ao tempo de carreira desse professor, sua experiência docente, as posturas que adota em situações que demandam certa destreza.

Para alguns estudiosos, mensurar o trabalho docente por horas trabalhadas pode estar relacionado a um conceito que alguns autores chamam de proletarização da profissão. Primeiramente, necessitamos conhecer o surgimento da palavra "proletarização" para, posteriormente, entendê-la no contexto da profissão docente.

Segundo Alves (2009), o conceito de trabalho mudou ao longo da história. Em decorrência do capitalismo, as divisões e o aperfeiçoamento da mão-de-obra se transformaram

de maneira muito acentuada, dando origem às grandes divisões sociais de trabalho. Em consequência, surge então uma sociedade que agora é dividida por classes: há a classe dos proprietários do meio de produção e a classe operária (proletária).

Partindo dessa premissa, podemos compreender que aqueles que possuem o controle dos meios de produção exploram os que possuem a mão-de-obra especializada. Desse modo, a classe trabalhadora (proletariado), possuindo apenas sua força de trabalho, vende sua mão-de-obra como mercadoria.

A ideia de proletarização do trabalho docente segue a mesma lógica discutida acima. O professor é considerado como um profissional que vende sua mercadoria (horas trabalhadas) como qualquer outro produto comercializado ao mercado de trabalho. Portanto,

A estrutura sócio-educacional contemporânea não é propícia à atuação de professores autônomos, profissionais liberais. Nesta perspectiva o professor é um trabalhador assalariado, levado a vender sua força de trabalho para subsistir. Dentro da lógica deste sistema o salário recebido é bem menor que o valor que o trabalhador cria no tempo pelo qual vendeu sua força de trabalho (SANTOS, 1998, p. 146-147).

De acordo com Pucci (*et al.*, 1991), citado por Alves (2009), a proletarização docente é caracterizada por uma desqualificação da profissão, visto que os professores possuem longas jornadas de trabalho, muitas vezes atuando em várias escolas no decorrer do seu dia. Além de toda essa rotina exaustiva, há planejamentos e outras questões de natureza burocrática que fazem parte do trabalho, limitando o profissional a se aprofundar de maneira mais satisfatória sobre questões importantes que levam o professor a pensar sua prática.

Ainda que os participantes possuam uma extensa jornada de trabalho semanal, eles atuam, em sua maioria, em uma única escola. Estas instituições são, em grande parte, públicas e estaduais, seguidas por escolas particulares. Isto se deve ao fato de que o município é responsável pela educação infantil e fundamental I, enquanto fica a cargo do Estado a responsabilidade pelo ensino fundamental II e médio, como explicitado no Art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

Partindo dessa premissa, é justificável o fato da maioria dos respondentes atuarem em escolas públicas estaduais, visto que a elas cabem a responsabilidade sobre as modalidades do ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano) e do ensino médio. No entanto, há também a existência de instituições públicas estaduais que ofertam as demais modalidades de ensino, como os primeiros anos do ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano).

De acordo com o grau de satisfação em relação à profissão e ao percurso profissional, dos 145 respondentes, 86 deles se dizem satisfeitos com a profissão. Quando falamos em satisfação profissional docente, há de se levar em conta diferentes questões que estão relacionadas direta ou indiretamente ao exercício profissional docente. O que sabemos é que estes fatores podem determinar a condição do "ser professor" em diferentes instâncias.

Como dito anteriormente, tais fatores estão intrínsecos à profissão docente, já outros fazem parte da própria história de vida do professor, moldando-o conforme o decorrer do tempo. Para analisar o grau de satisfação profissional do professor, portanto, é necessário dar voz a este profissional no sentido de compreender suas razões para estar (ou não) satisfeito com sua profissão e em que medida isso se dá.

De acordo com Marin e Trevizani (2020), não há uma única definição para o conceito de satisfação profissional docente, pois tais definições estão vinculadas às questões que são da própria natureza da profissão em conjunto com a realização pessoal de cada professor.

A respeito da satisfação profissional, os autores Martinez e Paraguay (2003) afirmam que "Locke (1969-1976) considera a satisfação no trabalho como uma função da relação percebida entre o que um indivíduo quer de seu trabalho e o que ele percebe que está obtendo" (MARTINEZ E PARAGUAY, 2003, p. 65).

Podemos citar alguns elementos que podem estar relacionados à "satisfação profissional docente", como condições de trabalho (se a instituição oferece recursos para que o professor possa ministrar suas aulas de forma satisfatória), salários (muitas vezes os salários não estão sendo pagos conforme o piso salarial do profissional docente), jornada de trabalho (para compensar um salário que já está defasado, alguns professores se submetem a trabalhar

por longas e exaustivas jornadas de trabalho), relacionamento com os colegas (falta de apoio de alguns colegas de profissão, principalmente dos mais experientes), gestão da escola (muitas vezes, falta abertura ao diálogo entre a gestão e o professorado), comunidade escolar (falta diálogo e participação dos pais em algumas tomadas de decisões dentro da escola).

Diante das manifestações de satisfação ou insatisfação do professor em relação ao seu desenvolvimento profissional, há uma grande necessidade de enxergar quem está por trás desse profissional, no sentido de conhecer este sujeito, conhecer sua história, seus anseios, e medos, conhecer o que ele espera alcançar com sua atuação profissional docente.

Goodson (2008) irá dizer que as informações sobre a vida dos professores e seu contexto é de grande valia para estudos relacionados à investigação educacional, isto porque, ao se defrontarem com problemas adversos relacionados aos conteúdos curriculares, aos conteúdos de ensino, à gestão escolar, etc.; eles trazem para discussão questões que estão vinculadas às suas próprias vidas.

Existem razões claras para a não utilização de informações que estão atreladas às histórias de vida dos professores em determinadas pesquisas educacionais, no entanto, Goodson (2008) afirma que:

A estratégia investigativa normal, consiste, todavia, em remover pura e simplesmente tais dados. Não encontrei nenhum motivo que explique racionalmente por que razão esses dados não são utilizados. A explicação mais consensual parece ser a de que os dados sobre as vidas dos professores não se adaptam aos paradigmas de investigação existentes. Se for este o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados (GOODSON, 2008, p. 70-71).

Existem dados que são irrelevantes para o desenvolvimento de uma pesquisa educacional, contudo existem informações de natureza pessoal, vinculadas ao profissional docente, que fazem toda a diferença na construção de sua identidade como professor. E estas informações são essenciais, pois trata-se de ouvir o que o professor tem a dizer.

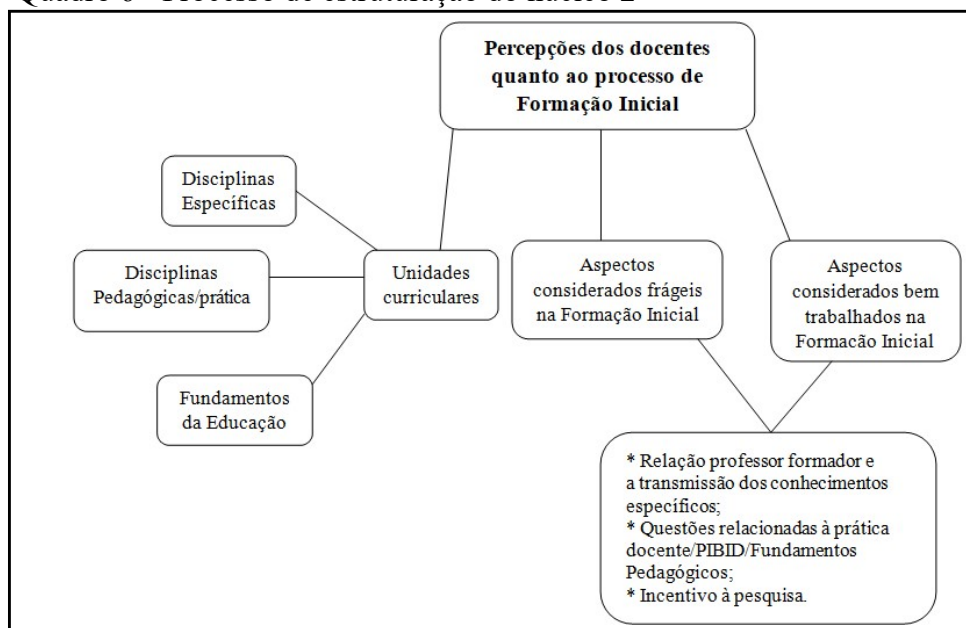
4.2 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Neste núcleo, consideramos as percepções dos docentes quanto ao processo de formação inicial a partir de três indicadores. São eles: “unidades curriculares”, “aspectos considerados bem trabalhados na formação inicial” e “aspectos considerados frágeis na

formação inicial”, no interior dos quais foram organizados os pré-indicadores enquanto elementos estruturadores de nossa análise.

É importante destacar que, de acordo com a análise realizada, foram encontrados os mesmos pré-indicadores para dois dos três indicadores formados. A saber: “aspectos considerados frágeis na formação inicial” e “aspectos considerados bem trabalhados na formação inicial”. Isso pode ser explicado devido às respostas recorrentes fornecidas pelos participantes da pesquisa.

Quadro 6 - Processo de estruturação do núcleo 2



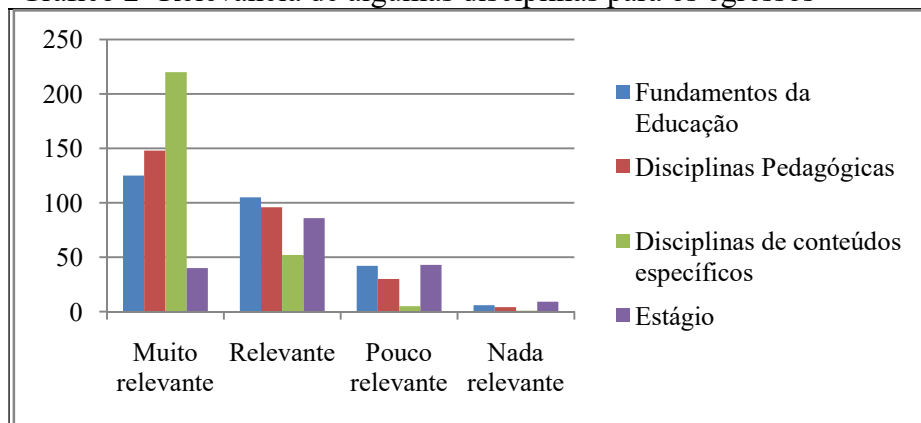
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4.2.1 Unidades curriculares

De acordo com o questionário, foi apresentado aos respondentes quatro núcleos que abrigam as diferentes unidades curriculares que fazem parte da formação inicial docente: “Disciplinas Pedagógicas”, “Fundamentos da Educação”, “Conteúdos Específicos”, “Estágio”). De acordo com as experiências vivenciadas pelos professores durante a formação inicial, eles foram convidados a classificar o grau de relevância de cada uma dessas disciplinas.

O núcleo indicado pelos participantes com maior grau de relevância foi o núcleo dos "Conteúdos Específicos", sendo mais de 75% do total das respostas, como explicitado no gráfico abaixo:

Gráfico 2- Relevância de algumas disciplinas para os egressos



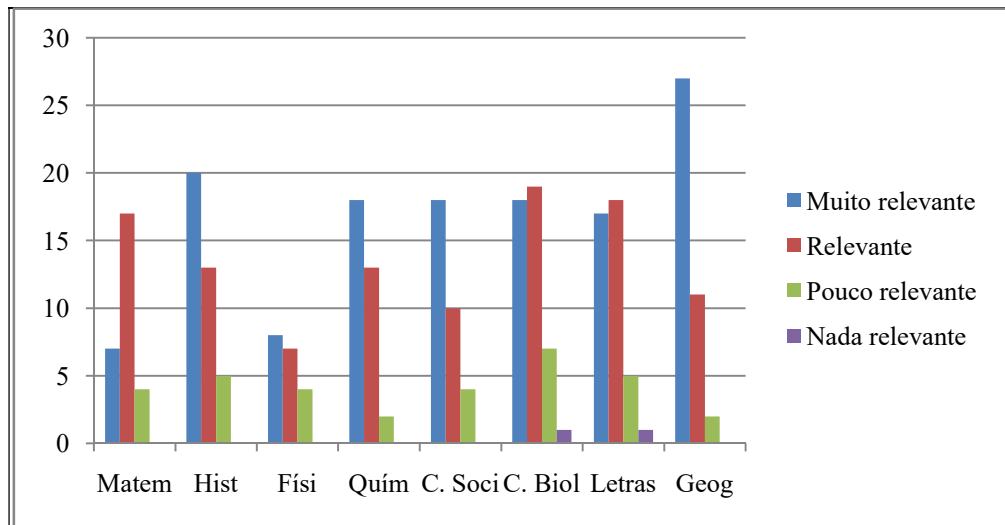
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Mello (2000) irá dizer que tal fenômeno pode ser explicado como um processo historicamente construído ao longo dos anos que, segundo ele, está pautado em um modelo disciplinarista, o que implica uma dicotomia entre a aquisição de conhecimentos das áreas específicas e a constituição de competências para ensinar.

Sabemos que os conteúdos específicos são indispensáveis na formação inicial docente, uma vez que, quem ensina, ensina algo, entretanto, é necessário compreender que somente os “conteúdos específicos” não são suficientes para a formação deste profissional. É necessário considerar o lugar que os demais núcleos destacados ocupam na dinâmica desse tipo de formação, sobretudo buscando entender qual a percepção que os docentes têm em relação a eles e a contribuição dos mesmos para o exercício profissional.

Embora a maioria dos entrevistados tenham afirmado que as disciplinas específicas se apresentavam como sendo de maior relevância em relação às disciplinas pedagógicas, do total de 281 participantes da pesquisa, 133 responderam que as práticas pedagógicas foram "muito relevantes" para sua formação, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Relevância das práticas pedagógicas para os entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com o gráfico, é pertinente indicar que, com exceção dos egressos do curso de Química, a maioria dos entrevistados que acreditaram que as práticas pedagógicas foram muito relevantes em sua formação inicial são dos cursos das áreas de humanas.

Em se tratando da elevação da formação de professores em nível superior, ressaltamos que, para a história da educação, foi um grande avanço. No entanto, o mesmo processo contribuiu para o que Formosinho (2009) irá chamar de "academização", como já mencionado anteriormente.

Tal processo acentuou o conhecimento teórico em detrimento dos conhecimentos relacionados às práticas vivenciadas dentro das escolas, desconsiderando toda a dinâmica que envolve estas instituições. Segundo Formosinho (2009):

[...] a docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige um empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, assume-se que a docência é uma actividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009, p. 94).

Partindo desse pressuposto explicitado pelo autor, compreendemos que, assim como os conteúdos específicos são indispensáveis na formação inicial docente, também se faz importante os componentes curriculares de natureza pedagógica (prática pedagógica, fundamentos da educação, conhecimentos pedagógicos, etc.), visto que tais componentes

serão grandes aliados desses futuros professores ao se defrontarem com situações que lhes exigirão um saber que extrapola o domínio dos conhecimentos específicos.

Diferentemente de outras profissões, o trabalho do professor não está relacionado somente à transmissão de conhecimentos que são exigidos legalmente. Mais que isso, o trabalho docente é moralmente responsável pela transformação e elucidação dos estudantes para que estes se formem enquanto cidadãos críticos, criativos e éticos (GIROUX, 1987).

Segundo Giroux (1997), os professores devem ser assumidos enquanto "intelectuais transformadores", responsáveis pela luta da emancipação dos estudantes por meio da relação dialética entre grupos de diferentes culturas e ideologias e que buscam compreender as relações de poder que há por trás de toda e qualquer forma política.

4.2.2 Aspectos que foram bem trabalhados na formação inicial

De acordo com o questionário, os respondentes apresentaram até três aspectos que, segundo eles, foram bem trabalhados em sua formação inicial. Após um levantamento de todas as respostas dadas pelos participantes, foram elencados os três aspectos que mais apareceram nas respostas, como explicitado nos pré-indicadores deste segundo bloco de análise.

Mais uma vez, os aspectos relacionados aos conteúdos específicos foram muito presentes nas respostas dos participantes, seguidos por aspectos relacionados à prática docente como "Didática" e "Estágio" e também o "Incentivo à pesquisa". É importante destacar que nenhum participante do curso de Matemática elencou os "Fundamentos Pedagógicos" como um conjunto de disciplinas que foi bem trabalhado no curso.

Assim como os outros cursos de formação inicial de professores, o curso de Matemática exige que o futuro professor tenha conhecimentos satisfatórios a respeito dos fundamentos pedagógicos, incluindo questões vinculadas às práticas docentes, de maneira que ele possa, não só compreender a própria realidade que o cerca, mas estabelecer com os estudantes uma relação pedagógica que favoreça a aprendizagem.

São questões de extrema importância no que tange ao exercício da docência, pois estão diretamente relacionadas com o trabalho que os professores desenvolverão quando adentrarem uma sala de aula. Como já dito, dominar os conteúdos específicos é fundamental para o desenvolvimento profissional docente; em contrapartida, precisamos entender que o papel do professor perante seus alunos ultrapassa essa ideia de apenas transmissão de conteúdos.

Somos agentes transformadores, capazes de re-significar o conhecimento, (des)construir concepções pré-estabelecidas, trazer para sala de aula questões problematizadoras que promovem o diálogo, a partilha entre os estudantes. Somos, para eles, como uma chave capaz de abrir um portal de novas possibilidades.

E o que torna isso viável é a capacidade de construir todo o conhecimento necessário, nos cursos de formação inicial de professores, bem como na formação continuada, seja de conteúdos específicos, seja de habilidades e destrezas que poderão ser apreendidas com as demais disciplinas, tal como "Fundamentos da Educação", "Didática", "Estágio", etc., haja vista que devem estar presentes um ensino que considere a importância das relações sociais em sua totalidade.

Para entender melhor como estes elementos são de extrema relevância no desenvolvimento profissional docente, quando bem trabalhados na formação inicial, seguem abaixo dois relatos dos participantes da pesquisa sobre os estágios:

"Foram raras as oportunidades de ministrar aulas no estágio, geralmente observa-se o professor regente e o auxilia em correções de trabalhos" (os quais não foram elaborados pelos estagiários) (professor de Ciências Sociais).

"O estágio supervisionado, para mim, não dá subsídios necessários para o futuro professor" (professor de Física).

De acordo com os relatos, nota-se o desapontamento dos professores com suas experiências vividas nos estágios, durante sua formação inicial. Para tentar compreendermos o que leva os professores a relatarem tais experiências, precisamos conhecer quais são as finalidades dos estágios e como ele se configura no âmbito da formação inicial de professores.

Castro e Salva (2012), ao referenciarem o pensamento de Santos (2005), apontam que "um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores" (CASTRO; SALVA, 2012, p. 2). Entendemos que na formação inicial, o processo de estágio se faz importante no que diz respeito à construção de identidade do professor, que vai sendo formada ao longo do curso.

Para alguns estudantes, os estágios obrigatórios são apenas o cumprimento de uma determinada carga horária curricular. No entanto, sabemos que o estágio necessita ser articulado com as demais disciplinas do curso, possibilitando experiências que contribuam no desenvolvimento profissional dos futuros docentes, pois

[...] o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (LIMA; PIMENTA, 2005, p. 2).

Desse modo, o estágio necessita ser pensado na sua totalidade, ou seja, qual a sua carga horária, em quais espaços ele poderá ocorrer, qual o público que irá cumprir esses estágios (estudantes que trabalham de dia e estudam à noite), de que maneira ele vai contribuir na formação desse futuro docente, que tipo de profissional quer se formar, etc.

De maneira geral, é fundamental que as indagações realizadas acima sejam realizadas ao longo de todo o currículo adotado nos cursos de formação inicial de professores, pois em muitos destes cursos de formação nota-se um distanciamento entre as disciplinas, como se cada uma delas fossem isoladas umas das outras, havendo, sobretudo, uma desarticulação das mesmas com a realidade vivida na docência (LIMA; PIMENTA, 2005).

Pode-se compreender, portanto, como o Estágio e as demais disciplinas vinculadas à prática docente não são apenas um conjunto de métodos e técnicas a serem aprendidos, mas também servem para a formação de um professor mais reflexivo, possibilitando uma visão crítica das situações concretas em que se inserem as práticas pedagógicas.

Tardif (2002), se baseando em PERRENOUD (1996) irá dizer que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser limitada a uma ideia aplicacionista da racionalidade técnica, na qual o sujeito, em seu processo de formação inicial, irá anteceder os saberes às práticas docentes.

Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com frequência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas (TARDIF, 2002, p. 65)

Isso é algo impensável, pois diferentes situações acontecerão ao longo da profissão, necessitando de diferentes resoluções e posicionamentos, afinal de contas, nosso trabalho é

pautado nas relações interpessoais estabelecidas com diferentes sujeitos, que possuem suas particularidades e reagem de diferentes formas.

Nota-se que, de acordo com as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, dos dez aspectos citados, cinco deles compreendem como o processo das relações sociais são estabelecidas no dia a dia do trabalho docente, de maneira que os futuros professores possam estabelecer uma conexão entre os conhecimentos construídos na formação inicial docente e os desafios do início da profissão. São eles: “Didática”, “Prática Docente”, “Estágio” e os “Fundamentos Pedagógicos”, como mencionado anteriormente.

Em relação aos aspectos ligados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), também entendemos ser um importante colaborador na formação inicial de professores, pois proporciona aos futuros professores um contato direto com a realidade das escolas, estabelecendo uma troca mútua de saberes e de aprendizagens entre os estudantes e as escolas parceiras. Para alguns participantes da pesquisa, a experiências vivenciadas no PIBID foram decisivas na inserção à carreira docente.

Os professores formadores também ocupam uma posição relevante nos aspectos levantados pelos respondentes, no entanto, acreditamos que este profissional ocupa uma posição ainda mais elevada, visto que ele servirá de espelho para os futuros professores, pois

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 68-69).

Dessa maneira, os professores formadores têm a importante tarefa de proporcionar aos estudantes diferentes espaços de diálogo e discussões, trazendo à tona problemáticas que estão presentes nas práticas docentes e assumindo uma postura consciente do seu real papel não apenas vida acadêmica, mas também na vida pessoal dos futuros professores.

Outro ponto mencionado de forma recorrente entre os participantes do questionário foi o incentivo à pesquisa. No entanto, é necessário compreender de que forma os cursos de formação de professores, por meio dos programas de iniciação científica, produção de monografias e criação grupos de pesquisa, etc., podem contribuir para a formação de futuros pesquisadores (LÜDKE, 2012).

O incentivo à pesquisa durante a formação inicial de professores pode possibilitar aos estudantes uma mudança de olhar frente aos problemas vivenciados nos espaços de atuação docente, isto é, a pesquisa no campo educacional não é somente utilizada como uma estratégia para a resolução dos problemas da profissão docente, mas sim uma fonte de transformação, capaz de ressignificar algumas questões ligadas ao próprio desenvolvimento profissional docente.

4.2.3 Aspectos que apresentaram fragilidades na formação inicial

Assim como no tópico anterior, os respondentes destacaram até três aspectos que, segundo eles, foram fragilizados em sua formação inicial. É importante ressaltar que os mesmos aspectos destacados no tópico anterior foram também recorrentes no presente tópico. Além disso, 55 dos participantes não apresentaram nenhum aspecto considerado fragilizado em sua formação inicial.

De acordo com as observações relatadas anteriormente, fica clara a existência de um movimento dialético, fruto do próprio ofício desafiador de ser professor, visto que eles destacaram as mesmas questões em ambos os núcleos; ou seja, aquele aspecto que fora considerado bem trabalhado na formação inicial é o mesmo que, segundo os participantes da pesquisa, também foi, de algum modo, fragilizado em sua formação. Buscaremos compreender tal fenômeno.

De acordo com as análises, os participantes consideram "Relação professor-formador e a transmissão dos Conhecimentos Específicos" como um aspecto que foi fragilizado na formação inicial, seguida por "Questões Relacionadas às Práticas Docentes/Fundamentos Pedagógicos" e "Incentivo à Pesquisa".

Buscando compreender como esses aspectos foram considerados frágeis na visão dos respondentes da pesquisa, é importante dizer que tais questões levantadas por eles não estão relacionadas exclusivamente com a formação inicial, tampouco com a transmissão dos conhecimentos pelo professor-formador, embora estes elementos façam parte, num todo.

O que queremos enfatizar é que, diante do desenvolvimento profissional docente, existem dificuldades e situações que serão desafiadoras para o professor iniciante, independentemente da sua formação, no sentido de que ele enfrentará determinadas demandas que fogem da dinâmica vivida por ele na formação inicial, ou seja, ele só enfrentará determinadas questões quando estiver em atuação profissional docente. Desse modo, é

necessário considerar que o espaço de formação inicial e o espaço da atividade profissional são ambientes diferentes na constituição de um mesmo profissional.

No espaço de atuação docente ocorrem contínuas transformações, isto é, o contexto muda, as proposições curriculares mudam e, conseqüentemente, os desafios também mudam, ou seja, os professores e professoras irão aprendendo a enfrentar diferentes desafios, não apenas apoiados em conhecimentos construídos durante a formação inicial, mas, sobretudo, nas aprendizagens elaboradas durante a formação continuada, presente no exercício da docência. Desse modo, se faz necessário enfatizar que:

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

A formação inicial de professores não pode ser considerada um tipo de formação que prepara o indivíduo em sua totalidade para o exercício da docência, mas sim como instrumento que possibilitará uma formação mais reflexiva através da mobilização de recursos teóricos e práticos que, por sua vez, serão capazes de interferir no processo de construção profissional docente.

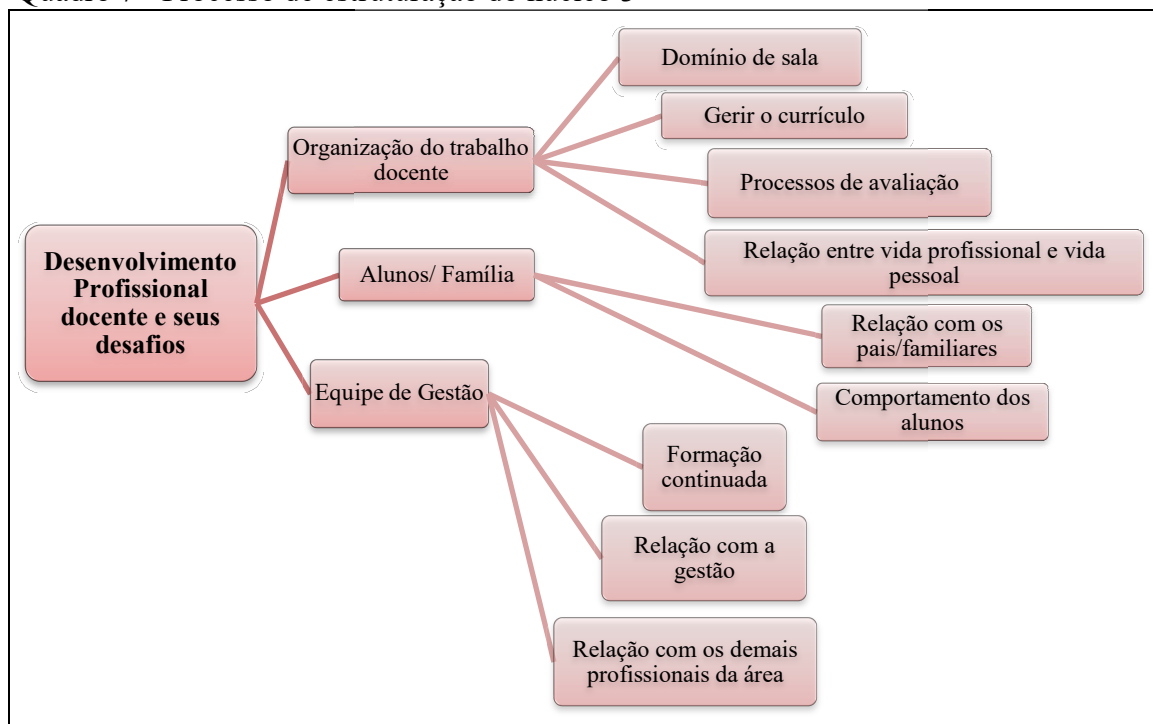
A escola também se apresenta como um importante espaço de formação do professor, pois nela surgirão diferentes situações educativas e emblemáticas das quais o professor só irá se deparar na atividade profissional docente; ou seja, é a indagação do real que irá provocar o diálogo entre a teoria e a prática (CUNHA; PRADO, 2010).

A escola deve ser pensada como formadora e, portanto, necessita estabelecer pontes permanentes e duradouras com as instituições de formação de professores, com os especialistas, com os movimentos pedagógicos, associações, redes de escolas, projetos, professores, para que essa formação não funcione como um "processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas" (CUNHA; PRADO, 2010, p. 105).

4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SEUS DESAFIOS NO INÍCIO DA CARREIRA

Referente ao terceiro núcleo, após as análises do questionário, criamos três indicadores relacionados ao desenvolvimento profissional docente. São eles: “Organização do trabalho docente”, “Alunos/Família” e “Equipe de Gestão”. A partir dos indicadores, organizamos os pré-indicadores, como veremos a seguir. É importante destacar que, de acordo com este núcleo, não nos aprofundamos nos temas mencionados, visto que cada um destes elementos demandavam uma pesquisa investigativa mais detalhada.

Quadro 7 - Processo de estruturação do núcleo 3



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4.3.1 Organização do trabalho docente

De acordo com as análises feitas a respeito do desenvolvimento profissional docente e seus desafios, segundo as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, a organização do trabalho docente foi colocada como um fator emblemático no dia a dia da profissão, visto que ela está relacionada com outros fatores, como por exemplo, o tipo de escola que o professor trabalha (escola particular ou pública, pois isso implica em toda a dinâmica curricular adotada pela instituição), a carga horária de trabalho desse professor ou professora (se ele ou ela atuam em mais de uma instituição, dificultado um pouco a organização do trabalho devido ao pouco tempo para preparar suas aulas), entre outros fatores que podem interferir na organização de maneira positiva ou negativa.

A problemática de organizar e otimizar o trabalho docente através de um planejamento curricular tem a ver também com o tempo de experiência do professor em sala de aula. Isto é, há uma relação muito forte entre a experiência do professor e o trabalho curricular. Lessard e Tardif (2008) afirmam que:

[...] a maneira de aplicar os programas é diferente se temos uma experiência acumulada ou se somos novatos na carreira. Com efeito, a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas e suas necessidades. Os professores experientes conseguem organizar e ajustar seu tempo e, contudo, respeitar o programa a ser seguido (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 214).

Entendemos, portanto, que a organização do trabalho docente, conforme o tempo de experiência do professor, pode ser um problema ou algo mais simples de ser realizado, visto que, para o professor iniciante, organizar o trabalho curricular, em detrimento do tempo gasto para tal procedimento é algo que pode ser complexo, uma vez que ele ainda não possui experiência suficiente para entender e dominar situações que poderão surgir ao longo deste processo.

Sabemos que estar em sala de aula envolve não apenas dominar conhecimentos adquiridos durante a formação, mas também um conhecimento que só adquirimos estando em exercício docente. Em virtude disso, somos capazes de nos tornar mais flexíveis ao organizar e executar nosso planejamento, já esperando que possíveis intervenções poderão ocorrer, devido ao ambiente imprevisível que é a sala de aula.

Para Lessard e Tardif (2008), o tempo de ensino e o tempo das aprendizagens são dois tempos distintos, ou seja, o tempo gasto na transmissão dos conhecimentos não está diretamente ligado ao tempo em que o aluno irá assimilá-lo e aprendê-lo. Necessita-se, portanto, que o professor gerencie o tempo estabelecido pelos cronogramas curriculares, considerando a heterogeneidade presente na sala de aula.

Em outras palavras, necessita-se que o professor cumpra o cronograma curricular adotado pela instituição, porém certificando-se de que seus alunos estão compreendendo o conteúdo estudado e entendendo quando é o momento de realizar intervenções e mudanças em razão da necessidade da sala. Dessa maneira, compreendemos que o planejamento da atividade docente é um contínuo ciclo de adaptações e modificações ao longo de todo o percurso da execução do que foi planejado.

Isso tudo nos leva a pensar também sobre as diferentes formas de avaliação e quais os recursos a serem utilizados durante este processo. Avaliar no campo educacional não é uma

tarefa fácil de ser elaborada, pois a "avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (LUCKESI, 2005, p. 33).

Desse modo, ao organizar todo o seu trabalho, o professor precisa estar atento aos processos que ele utilizará como recursos avaliativos, pois a avaliação não pode ser utilizada como forma de punição ou coerção, mas sim avaliar a aprendizagem do aluno e também o próprio trabalho do professor.

Segundo Luckesi (2005), a função da avaliação escolar não deveria possuir um caráter classificatório, visto que os alunos são seres humanos dotados de particularidades e níveis de aprendizagens diferentes. Como nivelar essa aprendizagem?

O autor afirma que os mecanismos de avaliação deveriam possuir um caráter mais dialético, sendo mais democráticos e transformadores, capazes de modificar a própria prática docente, indo ao encontro da aprendizagem e avanço dos alunos como um todo. Para tanto, o professor necessita tomar uma postura consciente do seu papel frente à essas avaliações, isto é, o professor necessita ter total clareza dos objetivos que quer alcançar com as diferentes formas avaliação.

Segundo Luckesi (2005):

Os "dados - relevantes" não poderão ser tomados ao acaso, ao bel-prazer do professor, mas terão de ser relevantes de fato para aquilo a que se propõem. Então, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. Ela dependerá deste objetivo e não propriamente das minudências psicológicas de quem, num determinado momento, está praticando o ato pedagógico (LUCKESI, 2005, p. 43).

Compreendemos que o processo de avaliação só é legitimado, de fato, quando o objetivo central estiver ligado ao desenvolvimento do aluno de maneira integral; ou seja, a avaliação só é positiva quando ela contribui na transformação dos seres humanos em cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Outra questão considerada desafiadora para os participantes da pesquisa está relacionada com a conciliação da vida profissional e a vida pessoal. Acreditamos realmente ser um desafio tal questão, pois a profissão docente requer uma dedicação que, em grande medida, ultrapassa os muros da escola e é trazida para dentro das nossas casas, podendo afetar nas relações com os familiares e amigos.

Na profissão docente, separar a vida profissional da vida pessoal é algo quase impossível se considerarmos que nosso trabalho está diretamente ligado às relações humanas

e que estas nem sempre se apresentam como uma relação linear e estática. Pelo contrário, trata-se de relações que envolvem constantes tensões, angústias e preocupações.

Segundo Nóvoa (2013, p. 16), "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor". É impossível, portanto, separar a vida profissional docente da vida pessoal, uma vez que as duas fazem parte de um mesmo ser humano, não apenas por questões que envolvem às relações humanas, mas sobretudo pela dinâmica da própria profissão docente, haja vista que muitos professores tendem a levar diariamente trabalho para casa, como por exemplo, correção de provas e trabalhos, diários de classe e relatórios de alunos para serem preenchidos, elaboração de atividades e planos de aulas, etc.

Todo este trabalho ainda pode ser multiplicado de acordo com a carga horária exercida pelo professor, isto é, ele pode exercer a profissão docente em mais de uma escola por dia, acarretando uma sobrecarga de trabalho que será levada para a casa no final do dia após uma longa jornada de sala de aula.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD), realizada em 2006, 67% dos profissionais docentes do ensino básico no Brasil são do sexo feminino (SOUZA, 2013), o que corrobora ainda mais com a questão da sobrecarga, visto que muitas dessas mulheres não apenas atuam como profissionais docentes, mas também exercem outros papéis na sociedade. Muitas delas são mães, esposas, filhas, trabalham nos afazeres domésticos, etc.

4.3.2 Alunos/família

Se por um lado afirmamos que o processo avaliativo não pode ser utilizado como um método punitivo de disciplinar os estudantes, por outro lado, muitos respondentes disseram que uma das maiores dificuldades que possuem estão relacionadas à indisciplina dos alunos, além da dificuldade em estabelecer uma boa relação com as suas respectivas famílias.

O termo "indisciplina" é complexo de ser compreendido, pois o que para alguns professores é visto como parte de um comportamento natural do ser humano, para outros professores é visto como um mau comportamento e precisa ser controlado. Ao contrário, a disciplina, segundo Silva "é um conjunto de regras e de ações que visam regular o convívio e o cumprimento das atividades pelos sujeitos numa dada instituição" (SILVA, 2010, p. 3).

Segundo a denominação dada pelo autor, entendemos que a disciplina se aplica dentro de uma escola, bem como dentro da sala de aula, visto que a instituição escolar é considerada

um espaço de convivência entre muitas pessoas, sendo imprescindível a adoção de algumas regras e limites a serem seguidos para o bem-estar de todos.

Compete ao trabalho do professor, portanto, não apenas transmitir os conhecimentos para os estudantes, mas, sobretudo, educar seus alunos para a vida e isso requer sim, disciplina, cumprimento de regras, imposição de alguns limites; o que não significa fazer tudo de forma autoritária e severa, causando medo e intimidação nos alunos.

A indisciplina dos alunos, presente na sala de aula, pode estar associada com a relação que se estabelece entre a escola e a família. Por vezes, presenciamos queixas dos colegas de trabalho a respeito da falta de diálogo e da ausência da família na vida escolar dos estudantes.

É evidente que existem situações em que, infelizmente, isso não é possível, em decorrência de algumas questões que fogem da nossa discussão, como diversas situações de vulnerabilidade em que o aluno é exposto todos os dias no meio em que vive.

No entanto, nos queixarmos das famílias, buscando culpá-las pelo fracasso/indisciplina do aluno não nos isenta da nossa responsabilidade enquanto educador. A reclamação de alguns professores, segundo Marques (1999 *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010 p. 103), “visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais”, a partir da qual não se consegue dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos à relação família-escola”.

A importância da participação das famílias na vida escolar dos estudantes é um fato irrefutável, entretanto, a "construção da parceria entre escola/família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p. 103). Sendo assim, cabe a nós, professores e professoras, darmos o primeiro passo na busca pelo estreitamento da relação família/escola.

4.3.3 Equipe de gestão

Em se tratando do acesso às ações de formação, 63% dos respondentes afirmam que tal questão não é algo muito promovido pela instituição em que trabalham. Sabemos que a formação continuada se dá através das experiências adquiridas pelo próprio exercício docente. No entanto, de acordo com o questionário, a formação continuada destacada é aquela que acontece por meio dos cursos de aperfeiçoamento, capacitações, especializações, etc.

Este tipo de formação continuada admite:

[...] a possibilidade de proporcionar aos professores momentos e espaços para vivenciar um processo constante do aprender a profissão de professor, não através do acúmulo de informações, mas por meio de seleção, organização e interpretação da informação. Quer dizer um espaço de repensar práticas e construir novos conhecimentos, num processo que tem início, mas não tem fim (FÜRKOTTER; DI GIORG; MORELATTI; et. al., 2014, p. 851).

No entanto, compreendemos que ao realizar este tipo de formação, os professores estão em busca do aprimoramento do seu ofício. Logo, a formação continuada deve estar pautada no próprio trabalho docente, isto é, ela concebe uma análise da própria prática docente, fazendo com que o professor estabeleça uma conexão entre o que ele já sabe com os saberes da profissão, contemplando também os diferentes contextos em que os professores e professoras estão inseridos (FÜRKOTTER; DI GIORG; MORELATTI; et. al., 2014, p. 851).

Imbernón (2010), irá dizer que não é possível desconsiderar o contexto de trabalho quando nos referimos à formação continuada, pois cada professor vive uma realidade diferente, logo, seus dilemas e seus desafios também são diferentes um dos outros. Desse modo, os recursos formativos deverão estar condicionados à tais contextos para que, de fato, auxiliem os professores no desenvolvimento profissional docente.

Outro elemento que está ligado à formação continuada é o apoio que, por vezes, não é encontrado entre os colegas de profissão. O trabalho coletivo entre os profissionais educadores é fundamental no processo de formação continuada, uma vez que fortalece o processo de crescimento do profissional docente por meio de uma rede de apoio que pode ser formada, trazendo importantes aprendizagens e servindo de amparo para os recém-chegados na profissão.

Segundo os respondentes, 57% deles afirmaram que tem dificuldades em encontrar apoio dos colegas mais experientes. Na profissão docente, a relação com os colegas pode ser marcada por um sentimento de competitividade e individualismo, elementos que, segundo Pereira (2015), foram historicamente construídos ao longo da história e reproduzidos diariamente pelos docentes.

Segundo Pereira (2015), o sistema e a cultura escolar exercem forte influência sobre o modo de pensar e agir dos professores, fazendo com que exerçam suas funções de maneira solitária dentro da sala de aula; ou seja, o individualismo pode ser reforçado pela maneira em que a escola percebe este professor, sobretudo na maneira em que a sociedade, por meio das relações sociais, entende o significado de ser professor.

O impacto que as relações sociais podem causar na maneira em que o professor é visto em uma sociedade tem a ver com a própria maneira que enxergamos o ser humano, no que diz respeito as questões de gênero, classe social, cor da pele, trejeitos, entre outras questões que são amplamente rotuladas pelas pessoas e colocadas como barreiras entre o professor e a profissão docente.

A partir de todos esses dados percebemos que os participantes deste estudo, isto é, os egressos da UNIFAL-MG que atuam como professores da Educação Básica, identificam o enfrentamento de muitos desafios próprios do exercício da docência. Também foi possível perceber uma grande dificuldade vivida por esses professores em encontrar subsídios, seja dentro da instituição em que trabalham, ou até mesmo pelo próprio sistema de políticas públicas oferecidos aos professores (seja em início de carreira ou ao longo dela), em que o trabalho colaborativo, a troca de experiências e a abertura ao diálogo fossem aspectos fortalecidos.

Entendemos, portanto, que a profissão docente, assim como todas as demais profissões, tem suas limitações e desafios a serem superados, contudo, ao realizar as análises foi possível observar também uma forte tendência por parte dos professores que participaram da pesquisa em questionar alguns aspectos de natureza formativa; ou seja, conteúdos que foram considerados fragilizados durante a formação inicial e que trouxeram implicações consideráveis no desenvolvimento profissão docente.

Diante do que foi exposto no decorrer desta análise, compreendemos que, embora o início do trabalho docente seja marcado por inúmeros desafios (alguns difíceis de superá-los) e peculiaridades que são próprias da profissão, esta ainda é uma carreira almejada por muitos indivíduos.

Sabemos que a formação docente, bem como o próprio desenvolvimento profissional docente é algo que está condicionado a fatores que transcendem a escola, a universidade e a própria construção da identidade do professor. Isto é, são questões que estão ligadas à cultura de um país, ao sistema adotado por ele e pela sociedade em que se vive.

De acordo com os respondentes do questionário, a profissão escolhida por eles não foi um erro, mesmo entendendo os riscos que se corre quando se escolhe ser professor em uma sociedade capitalista, em que o salário do profissional docente é inferior quando comparado ao salário de outros profissionais com níveis de formação equivalentes (ALVES; PINTO, 2011) e sabendo que a carga horária de trabalho do professor é maior do que sua remuneração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caráter de (in)conclusão frente à questão que motivou nossa pesquisa, a qual concentrou-se em verificar os desafios vivenciados pelos professores egressos das licenciaturas da UNIFAL-MG, compreendemos como o exercício da docência é marcado por uma teia de inter-relações que envolvem questões de natureza política, cultural e ideológica, e na qual o docente se encontra na linha de frente.

Os professores e professoras, sobretudo os iniciantes, travam grandes conflitos e enfrentam numerosos desafios que, segundo Huberman (2013), estão inseridos no denominado estágio de "sobrevivência". Entendemos tal denominação como sendo algo verossímil, visto que o início da carreira docente, como foi verificado nas respostas apresentadas pelos participantes do questionário, é considerado um momento muito tenso em que o professor se sente muito sozinho frente aos conflitos vividos.

Por meio das respostas do questionário, no qual tivemos o contato com 281 profissionais docentes, ficou evidente que os desafios destacados por eles são frutos não apenas do processo de formação que tiveram, mas também de implicações no próprio espaço do exercício docente.

A respeito do processo de formação inicial, os participantes apontaram algumas fragilidades relacionadas à algumas disciplinas que, na visão destes profissionais, não foram trabalhadas de maneira plena. Isto é, segundo os respondentes, tais disciplinas poderiam ter sido mais bem articuladas às necessidades que derivam do espaço de trabalho do professor. Algumas dessas disciplinas apontadas pelos participantes são de natureza prática e pedagógica.

Em se tratando dos desafios enfrentados no espaço do exercício da profissão docente, os participantes apresentaram questões relacionadas à organização do trabalho, como o planejamento das aulas, as avaliações, os preenchimentos dos inúmeros relatórios, em um processo em que o professor busca conciliar tudo isso com o tempo de trabalho e a vida pessoal.

Outras questões consideradas desafiadoras para os participantes do questionário têm a ver com a relação estabelecida entre eles e a equipe de gestão da escola, bem como com os colegas de profissão e as famílias dos estudantes. Sabemos que toda relação envolve diálogo, portanto, se não houver abertura e trabalho colaborativo, entendemos que os desafios da profissão docente se tornam ainda mais difíceis de serem superados.

Ao perceber tais problemas enfrentados por estes profissionais, buscamos compreender como tais desafios são enxergados por eles a partir da formação que tiveram. Embora considerem os conhecimentos específicos como o elemento central da formação inicial, os participantes destacam a importância de outros conhecimentos de natureza pedagógica e como estes conhecimentos foram, de alguma forma, considerados fragilizados na formação inicial, como já mencionado anteriormente.

Tal fato pode se justificar devido a muitos destes profissionais docentes chegarem na sala de aula dominando a matéria a ser ensinada, no entanto, não dispendo de outros saberes importantes, como conhecimentos que são próprios do ofício de ensinar e que são mobilizados no exercício da prática docente.

Frente ao que foi explicitado pelos participantes da pesquisa em relação a desafios importantes a serem superados, espera-se que os cursos de formação de professores possam trabalhar em parceria com as instituições escolares que, futuramente, receberão estes professores iniciantes. No entanto, é importante destacar que a formação inicial não dá conta de responder ou de garantir a antecipação de todas as situações adversas que este profissional viverá.

Dito isso, destacamos a importância de uma formação continuada; ou seja, aquela formação que está ligada ao espaço de trabalho do professor, isto é, a própria escola. O processo de formação continuada centrada na escola deveria fazer parte de toda a trajetória profissional docente, pois é no seu espaço de trabalho que este profissional irá construir toda sua identidade enquanto professor.

A formação inicial tem um peso importante, no entanto, a formação continuada dará a este professor possibilidades de crescimento profissional somente encontradas no próprio desenvolvimento profissional docente, visto que tal processo considera todo o contexto em que o professor está inserido.

Para tanto, a escola necessita ser pensada como um importante espaço de formação docente, de forma que ela consiga atender às novas necessidades de uma sociedade, uma vez que a escola não pode viver isolada da realidade que a envolve. "Ela faz parte deste tecido social, degradado, falido, doente, combalido ética e moralmente e que urge, implora por políticas de recuperação e de saneamento gerais" (SILVA, 2002, p. 67)

Acreditamos que a formação continuada centrada na escola é fundamental para o desenvolvimento profissional docente e deve ser considerada como uma política institucional, de maneira que possa tornar o professor um profissional melhor, não apenas pensando na elevação cultural e intelectual por meio de cursos e especializações, mas sobretudo,

transformando o professor em um sujeito que reflete sobre sua prática e percebe que, através dela, outras vidas podem ser transformadas.

Para tanto, a equipe de gestão, bem como toda a comunidade escolar devem promover, cotidianamente e de forma planejada, momentos de discussão/reflexão em que os professores possam compartilhar não apenas suas experiências, mas também suas angústias e inseguranças, de maneira que todos possam (re)construir juntos uma nova concepção de mundo, de trabalho, de cultura, trazendo assim uma ideia de "formação continuada mais integrada à escola, apostada em pensar simultaneamente o professor e a escola e em valorizar a participação dos actores escolares na mudança educativa" (FORMOSINHO, 2009, p. 292).

Em alguns momentos durante a construção desta pesquisa, pude me enxergar não apenas como professora, mas também como um ser humano que busca não perder as esperanças. Enfrentei situações muito desafiadoras no início da minha profissão docente, algumas muito parecidas com as que foram discutidas ao longo deste trabalho. Vivi situações de conflitos, até mesmo internos, buscando compreender onde foi que eu havia falhado como educadora, mas nunca encontrei as respostas.

No entanto, a partir das reflexões feitas na produção deste trabalho, pude compreender que, mesmo encontrando inúmeros desafios ao longo da minha trajetória profissional, muitos de nós não desistimos da nobre profissão que é ensinar. Todos os dias escolhemos ser professores e professoras. Essa é a nossa profissão, não por força do destino, mas porque tomamos a decisão de ser.

Acreditamos que a educação transforma. E este espaço de transformação é a própria escola. A escola pode ser entendida, assim, como um *locus* da formação continuada, como bem colocado por Silva (2002). É dentro dela que tudo acontece e é nela que devemos buscar aprimorar nossa prática. Para que isso aconteça, toda a equipe deve estar engajada em um único ideal: buscar trabalhar no/pelo coletivo, de maneira que os estudantes sejam capazes de se enxergarem no mundo como sujeitos capazes de agir e pensar de maneira autônoma, conhecendo seus direitos e deveres. O que é ser professor, senão isto? É pela transformação do homem que se transforma uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. de 2019.
- ALVES, Ana E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. de 2009
- ALVES, Thiago; PINTO, José. M. R. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.41 n.143, maio/agosto de 2011.
- AMORIM, Aline D. de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150f. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista(UNESP), Araraquara, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BARSA, Dicionário da língua portuguesa. São Paulo. Barsa Planeta, 2003, 1120p.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. de 2019.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_211_.asp. Acesso em 23 jun.2021.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 23 jun. 2021
- BRASIL. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de ago. de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 jun.2021
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 jun.2021
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de fev. de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 23 jun.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de jul. de 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 jun.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de ago. de 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 jun.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de jul. de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 jun.2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de out. de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp00318/file#:~:text=Altera%20o%20Art.,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em 23 jun.2021.

CARVALHO, Djalma P.deANova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, Bauru, v.5, n.2, p.81-90, 1998.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais[...].Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/view/532/437>. Acesso em 23 jun.2021.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. de 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun. de 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. de 2015.

FLORES, Maria A. **A Indução no Ensino**: Desafios e constrangimentos. 1. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FLORES, Maria A. **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Portugal: Porto Editora, 2003.

FLORES, Maria A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: **CNE – Conselho Nacional de Educação**. Lisboa: Conselho Nacional de educação, 2015, p. 262-277. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52390/1/Flores%20CNE.pdf>. Acesso em 27 jun.2021.

FLORES, Maria A. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: **Leis de Bases do Sistema Educativo**: Balanço e Prospetiva, Volume II. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 773-810.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

FÜRKOTTER, M; DI GIORGI, C.A.G; MORELATTI, M. R.M. et. al. O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul./set. de 2014.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. de 2010.

GATTI, Bernadete A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GERHARDT, Tatiana E; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GUIDINI, Fernando. **Referenciais Epistemológicos: a formação pedagógica dos professores de educação básica**. 1. ed. Curitiba:Appris, 2017.

GRACY, Mary; SILVA, Lima. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor**.2014. 172f. Tese de doutorado (Pós Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A; HUBERMAN, M. GOODSON, I, F. et. al (org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

HUNGER, Dagmar. ROSSI, Fernanda. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. de 2012.

JONSSON, PAULA V. M. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. 159f. Dissertação de mestrado (Pós-graduação em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**.Porto Alegre: Artmed, 2008.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**.3. ed. Petrópolis: Editora Vozes,2008.

LIMA, Maria S. L; PIMENTA, Selma G. Estágio e Docência: diferentes concepções.**Revista Poíesis Pedagógica**, Rio de Janeiro, v.3,n. 3-4, p.5-24, 2005.

LOPES, A. Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante?.In:ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do C. **Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina, 2005, p. 85-92.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores.**Revista Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. de 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Ciência da Educação**, Sevilha, n.º 8, p. 7-22, jan./abr. de 2009.

MARIN, A. H. TREVIZANI, L. P. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho.**Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 112, p. 52-63, 2020.

- MARTINS, M. F. Práxis e “Catarsis” como Referências Avaliativas das Ações Educacionais das Ong’s, dos Sindicatos e dos Partidos Políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. de 2011.
- MARTINEZ, Albertina M; ROSSATO, M. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da epistemologia qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Atas-Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 343-352, 2017.
- MARTINEZ, C. M. PARAGUAY, A. I. B. B. Satisfação e saúde no trabalho – aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, p. 59-78 2003.
- MELLO, Guiomar N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1,p. 98-110, jan./mar. de 2000.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S; DESLANDES, S. F; NETO, O. C. et. al. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 1-30.
- MOITA, M. de. C. **Percursos de formação e transformação**. In: NÓVOA, A; HUBERMAN, M. GOODSON, I, F. et. al (org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 111-140.
- MORAIS, Joelson de. S. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar**. 2015. 175f. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2015.
- NEVES, F. M; MEN, L. O método pedagógico de Lancaster e a Cultura Escolar. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL 16, 2007, Campinas. Anais [...]. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007. p. 1-10. Disponível em http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf. Acesso em 06 jul.2021.
- NONO, Maévi A. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias de suas vidas**. In: NÓVOA, A; HUBERMAN, M. GOODSON, I, F. et. al (org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 11-30.
- OLIVEIRA, C. B. E; ARAÚJO, C. M. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27,n.1, p. 99-108, jan./mar. de 2010.
- PAPI, Silmara de O. G; MARTINS, Pura Lúcia O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 39-59, jan./abr. de 2019
- PEREIRA, Júlio E. D.A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?**Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. de 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, p. 72-89, jul./dez. de 1996.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. de 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 234f. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

REY, Fernando L. G. A Pesquisa e o tema da subjetividade na educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 9-15, 2001.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 1. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2005.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1978.

SANTOS, C. M. Dos. A Proletarização do Trabalho Docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. **Trabalho e Educação**, v. 4, p. 137-158, 1998.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 30, n. 2, jul./dez. de 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. de 2009.

SEVERINO, Antônio J. **EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**, **Revista Brasileira São Paulo em Perspectiva**. v 14, n. 2, jun./2000.

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de Professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018. 110f. Dissertação de mestrado (Pós Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2018.

SILVA, Carlos. **Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências**. 1. ed. Portugal: De Facto Editores, 2016.

SILVA, L. C. Os Professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais[...]**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 1-15.

SILVA, M. da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2002.

SOARES, Ademilson de S. Licenciatura versus Bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 9 n. 1, p. 109-123, 2011.

SOUZA, Ângelo R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. de 2013.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, maio/jun./jul./ago. de 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) E UMINHO (Portugal)

Pesquisador: Helena Maria dos Santos Felício

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55064516.6.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.511.869

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa sobre formação de professores, com aplicação de questionários "on line" para egressos de cursos de formação de professores para a Educação Básica, desenvolvido com uma instituição estrangeira co-participante (Universidade do Minho, Portugal) e vinculado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIFAL-MG. Propõe-se um financiamento por parte da FAPEMIG.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem estruturados e são exequíveis de acordo com o cronograma sugerido. São assim apresentados no projeto:

Objetivo Primário:

Este estudo objetiva desenvolver um percurso investigativo que relacione o currículo de formação inicial, bem como as práticas formativas, com os saberes demandados pela prática profissional de professores da Educação Básica, nos contextos brasileiro e português.

Objetivo Secundário:

Levantar as características sócio-demográficas e perfil de formação dos egressos dos cursos de formação inicial de professores; Levantar a

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-1318

Fax: (35)3299-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.511.869

avaliação que os egressos, professores em exercício, fazem do curso de formação; Explorar a representação que os egressos, professores em exercício, tem acerca dos conhecimentos que não foram ofertados na formação e que são demandados pela ação profissional; Desenvolver uma comunidade de aprendizagem, enquanto espaço on-line de formação continuada; Construir uma base de dados para acompanhamento institucional dos egressos dos cursos de formação inicial de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e suplantam em muito a dimensão e a importância do projeto. Por se tratar de formulário de pesquisa on line, a ação minimizadora do projeto consiste em o participante abandonar o processo de preenchimento do formulário. Nas entrevistas e grupos focais, os riscos e ações minimizadoras são apresentados corretamente no Formulário de Informações Básicas do Projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem planejada e estruturada. Sobre ela, observamos:

- a. Metodologia da pesquisa – adequada aos objetivos propostos, proporcionando baixos riscos diante dos resultados pretendidos.
- b. Referencial teórico da pesquisa – adequado, atualizado e bem dimensionado para o que se propõe.
- c. Cronograma de execução da pesquisa – adequado e suficiente à consecução aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios ao projeto:

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente no projeto e adequado
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – São várias as anuências necessárias. Todas foram apresentadas e estão adequadas e assinadas.
- f. Folha de rosto - presente e adequada.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.511.869

- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.
h. Outro (especificar) – não se aplica.

Atenção: Modelos dos termos obrigatórios são encontrados em: <http://www.unifal-mg.edu.br/comiteep/node/17>

Recomendações:

Inserir no TCLE as ações minimizadoras de riscos que foram citadas no Formulário de Informações Básicas do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_682615.pdf	31/03/2016 16:39:40		Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	31/03/2016 16:38:57	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/03/2016 16:34:32	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	CIEC_Parecer.PDF	23/03/2016 21:12:39	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	23/03/2016 21:10:37	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	23/03/2016 21:09:38	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Outros	IE_Parecer.pdf	23/03/2016 21:06:45	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_compromisso_UNIFAL.pdf	23/03/2016 11:56:28	Helena Maria dos Santos Felício	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.511.869

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 20 de Abril de 2016

Assinado por:
Marcela Filié Haddad
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3290-1318

Fax: (35)3290-1318

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br