

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn

GLÁUCIA HELENA DE SOUZA RIBEIRO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES A RESPEITO DA
ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Santo Antônio de Pádua

2023

GLÁUCIA HELENA DE SOUZA RIBEIRO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES A RESPEITO DA
ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:

**Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira
Rabelo**

Santo Antônio de Pádua

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R484p Ribeiro, Gláucia Helena de Souza
Percepções de professores iniciantes a respeito da
articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar /
Gláucia Helena de Souza Ribeiro. - 2023.
126 f.

Orientador: Amanda Oliveira Rabelo.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo
Antônio de Pádua, 2023.

1. Indução. 2. Teoria. 3. Prática. 4. Produção
intelectual. I. Rabelo, Amanda Oliveira, orientador. II.
Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste
Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

GLÁUCIA HELENA DE SOUZA RIBEIRO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTE A RESPEITO DA
ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 05 do dezembro do 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo (Orientadora) – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali – UFSCar

Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza – UFF

Santo Antônio de Pádua

2023

AGRADECIMENTOS

Muito difícil e ao mesmo tempo gratificante parar para refletir e atribuir meus agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui, um sonho distante que se tornou realidade, pois tudo acontece no tempo de Deus, as coisas vão acontecendo, as oportunidades surgindo e o momento ideal chega. Dentro das minhas limitações, nunca imaginei um dia alcançar a oportunidade de ingressar num curso de mestrado, muito distante da minha conjuntura. Ao concluir o ensino Médio Magistério, imediatamente assumi a profissão de docente e iniciei minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, uma rotina exaustiva, mas que me oportunizou conhecer pessoas e vivenciar experiências que foram essenciais em fomentar a vontade de buscar respostas e saberes.

A oportunidade de chegar até aqui eu atribuo aos meus pais, Silvia e Antônio, que, dentro das suas limitações, fizeram o possível para que pudesse estudar, me ensinaram valores e me apoiaram irrestritamente, hoje carrego a saudade e a tristeza de não poder compartilhar minhas vitórias com o meu pai, mas vivo a certeza que ainda torce e cuida de mim.

Gratidão a Deus por me conceder saúde e abrir os meus caminhos, oportunizando o ingresso nesta formação.

Agradeço as minhas irmãs, Grayce, Graciele e Graciane pela torcida e apoio que sempre me deram durante toda a minha vida.

Ao meu marido Eduardo, principalmente pela paciência e cuidado durante o meu percurso acadêmico, por ser hoje o meu maior incentivador e por estar sempre comigo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo, por todos os ensinamentos, compreensão e paciência, tenho plena certeza que não poderia ter encontrado melhor professora, humana e dedicada. Obrigada pela confiança depositada na minha proposta de projeto, seus direcionamentos foram essenciais no desenvolvimento e conclusão deste estudo, saiba que você fez a diferença na minha vida e me proporcionou um novo olhar sobre a profissão docente.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino do município de Miracema um agradecimento especial, por aceitarem o convite em participar deste estudo, suas narrativas e percepções foram fundamentais no resultado final deste trabalho.

Gratidão à Prof.^a Dr.^a Aline Reali e ao Prof. Dr. Fabiano Souza pelas pertinentes contribuições na Banca de Qualificação.

Também quero agradecer à Universidade Federal Fluminense e o seu corpo docente pelo comprometimento com a formação acadêmica e a qualidade do ensino.

Finalmente e não menos importante, um agradecimento especial a todos os meus colegas de curso, pela oportunidade do convívio e pela cooperação durante estes anos.

RESUMO

A formação docente vem sendo alvo de diversos estudos ao longo do tempo. Embora a formação inicial para o exercício do magistério muitas vezes forneça acesso a teorias e métodos progressistas, a materialização dessas teorias em uma prática transformadora geralmente não é explícita. O cotidiano escolar, bem como as relações políticas, os discursos institucionais e o currículo prescrito são, por vezes, dificuldades encontradas para que os professores articulem a teoria aprendida durante a formação e a prática pedagógica. Assim, temos por objetivo investigar as percepções de professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no início da carreira docente das escolas municipais de Miracema, município localizado na Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a respeito da articulação entre teoria e prática em seus cotidianos. Para tanto foi utilizado como método de estudo o grupo focal constituído por seis docentes iniciantes que atuam em unidades diversas, valendo-se de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, oportunizando a reflexão da formação docente e o ato em si de ser professor.

Palavras-chave: formação docente; teorização; prática docente; indução profissional; cotidiano escolar.

ABSTRACT

Teacher training has been the subject of several studies over time. Although initial training for teaching often provides access to progressive theories and methods, the materialization of these theories into transformative practice is generally not explicit. Daily school life, as well as political relations and institutional discourses and the prescribed curriculum are sometimes difficulties encountered for teachers to articulate the theory learned during training and pedagogical practice. Thus, we aim to investigate the perceptions of teachers from the First Segment of Elementary Education at the beginning of their teaching career in municipal schools in Miracema, a municipality located in the Northwest Fluminense Region of the state of Rio de Janeiro, regarding the articulation between theory and practice in their everyday. To this end, the focus group consisting of six beginning teachers who work in different units was used as a study method, using a qualitative, exploratory and descriptive approach, providing opportunities for reflection on teacher training and the act of being a teacher itself.

Keywords: teacher training; theorizing; teaching practice; professional induction; school routine.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo	61
Gráfico 2 – Faixa etária	62
Gráfico 3 – Formação	63
Gráfico 4 – Ano de formação	63
Gráfico 5 – Trabalha em outro local	64
Gráfico 6 – Tempo de atuação no magistério	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário	23
Quadro 2 – Roteiro de discussão	27
Quadro 3 – Professora Flávia	30
Quadro 4 – Professora Beatriz	30
Quadro 5 – Professora Ana	30
Quadro 6 – Professora Gisele	30
Quadro 7 – Professor Eduardo	31
Quadro 8 – Professora Carla	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

	MEMORIAL	12
1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivos da pesquisa	18
1.2	Relevância da pesquisa	20
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	23
2.1	Sujeitos	25
2.2	Instrumentos de coleta de dados	25
2.3	Metodologia de análise	35
3	HISTÓRICO E REFLEXÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	39
3.1	Dicotomia entre teoria e prática na formação docente	46
3.2.	Desafios para professores iniciantes	54
4	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: PERFIL DO PROFESSOR INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MIRACEMA	63
4.1	Grupo focal: resultados e discussões	68
5	ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA INDUÇÃO DOCENTE ..	70
6	DILEMAS DA DOCÊNCIA: INÍCIO DA CARREIRA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
7	VIVÊNCIAS DA PROFISSÃO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	95
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123

MEMORIAL

Há muito se discute acerca da importância da profissão docente, sua formação e a necessidade de reformulações diante do decadente cenário educacional perpetuado ao longo do tempo. O início da carreira docente é um momento de grande desestabilidade e incertezas vivenciadas pelo professor em sua prática. Neste relato falarei um pouco da minha experiência nos primeiros anos do magistério.

Iniciei minha trajetória no magistério ao ingressar no curso normal de médio magistério, no Instituto de Educação de Miracema no ano de 2004, com habilitação para lecionar para o público da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Hoje entendo que a formação que recebi foi baseada no modelo tradicional de ensino, onde as disciplinas eram trabalhadas de forma fragmentada e dissociadas da prática. Eram alicerçadas em uma visão normativa da ação docente, um modelo preconcebido de como um professor deve ser, saber, fazer e agir, fundamentado em um vasto conhecimento teórico, que, em minha concepção, estava totalmente em desacordo com a realidade da ação docente. Conclui o curso normal no ano de 2006 e no início de 2007 participei de um processo seletivo organizado pela Prefeitura Municipal de Miracema, em caráter de urgência, com prazo determinado de um ano de vínculo contratual, fui aprovada e comecei a lecionar em uma turma de 2º ano do primeiro segmento do ensino fundamental.

Acredito que foi um dos momentos mais traumatizantes que passei. Não possuía experiência nem bagagem de conhecimento para lidar com a heterogeneidade de uma classe, pois, temos a falsa idealização da profissão, com tudo à disposição e alunos que seguem o padrão estabelecido. Foi um choque existencial, cheio de incertezas e desilusões. Um período de luto de todas as concepções e idealizações da profissão, de desamparo e vontade de desistir, pois todo o vasto conhecimento teórico recebido não me sustentaria diante do cenário concreto e heterogêneo de ação. O sentimento de desamparo e despreparo é real, pois o não saber ser, fazer e agir ficam claros diante de uma clientela diversa, cada qual com suas particularidades e necessidades.

Em 2008 realizei o concurso público de caráter permanente ofertado pelo mesmo município, sendo aprovada para os cargos de Docente I - Educação Infantil e Docente II - 1º Segmento do Ensino Fundamental. Persisti na profissão, mas sempre com a inquietação de fazer a diferença. No entanto, a realidade de uma sala de aula

e principalmente da profissão docente está muito distante das teorias dos cursos de formação. Somente na prática tive a dimensão dessa dissociação e das deficiências de todo o meu processo acadêmico. No segundo ano em exercício da docência passei por uma situação traumatizante, fui removida da escola que atuava, uma unidade que funcionava em tempo integral em atendimento ao público infantil, situada em área de vulnerabilidade social, a qual já havia me vinculado afetivamente para uma escola de centro, considerada a melhor escola pública de Educação Infantil do município.

Me recordo que ao chegar no portão da escola em um determinado dia do meu segundo ano como professora, estava angustiada, senti todos os meus músculos travarem, não conseguia sair do lugar. Entrei em pânico por já ter ciência do que me aguardava em sala de aula, não me sentia preparada em exercer uma prática eficiente diante de um quantitativo elevado de alunos, cobrança familiar, cobrança da escola, e, principalmente, a cobrança a qual eu me impunha. Desistir não era uma possibilidade, precisava trabalhar e do recurso salarial proveniente do cargo, mas estava perdendo as forças e sofrendo um grande abalo emocional. Precisei analisar internamente minhas opções e sobre o tipo de docente gostaria de ser, qual perfil a ser adotado, o que fazer, e, fundamentalmente, como e onde buscar as respostas aos meus anseios. Hoje tenho ciência que estou em um processo de construção, desconstrução e reconstrução contínuo.

Posteriormente, adentrei no curso universitário de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), na modalidade à distância, por meio do consórcio CEDERJ (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro). Não foi um período fácil, foram necessárias muitas adaptações, flexibilidade e empatia; contudo, foi na vivência e nas interações com os pares da profissão e com os alunos que pude ir desenvolvendo minha identidade profissional, reconhecendo os aspectos positivos e negativos da minha prática, fazendo com que eu esteja sempre em busca de evolução como pessoa e profissional. Aprendi e aprendo constantemente em ação, as experiências e os saberes adquiridos com o tempo e a prática vão servindo de base para o meu preparo pedagógico, atendendo a necessidade e o momento vivido.

Enfim, por todos os percalços encontrados na vivência da profissão docente e pelo trauma causado durante o início da carreira, sempre me questioneei, em momentos de reflexão, sobre a formação dos futuros professores e a necessidade de um novo olhar sobre as práticas educativas, pois, mesmo depois de 15 anos de

carreira, me deparo com a mesma realidade vivenciada pelos colegas que estão iniciando seus passos na docência.

No período compreendido entre o início de 2017 e meados de 2018, atuei na pasta responsável pela vida funcional dos servidores que trabalham na área educativa do município de Miracema, localizado no Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Foi por meio desse contato íntimo e da possibilidade de ouvir as demandas, os problemas e os anseios desses profissionais que surgiu a fagulha de aprofundar os conhecimentos sobre a prática docente e pesquisar sobre os anos mais emblemáticos da profissão, ou seja, o início da carreira, que para a grande maioria, como foi para mim, os anos mais difíceis e que são os propulsores para o abandono da profissão.

1 INTRODUÇÃO

As especificidades de uma sala de aula se configuram em um grande desafio para o professor que precisa de forma contínua ressignificar a sua prática. O fazer escolar está intrincado por teorias pedagógicas que muitas vezes é pautada no ensino tradicional, onde a ênfase na construção do saber se concentra na transmissão do conhecimento factual e procedimentos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico e a resolução de problemas, não estando em consonância com a realidade da prática cotidiana. Portanto, é de grande relevância conceber as apreensões dos professores em início da carreira docente, sendo este um período considerado como o mais instável da profissão. Lima descreve:

A respeito do início da docência, estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas de identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira (Lima, 2006, p. 9).

A formação de professores no Brasil vem sendo pauta de discussão e controvérsias ao longo do tempo, principalmente a respeito da relação dicotômica entre a teorias pedagógicas e a prática docente, sendo motivo de grande preocupação devido ao papel fundamental atribuído ao professor e a educação, com elementos propulsores de transformação da realidade social. A educação é o caminho que possibilita os crescimentos intelectual e social do indivíduo. A instituição escolar é o espaço histórico e geográfico onde a educação é ofertada de forma intencional e sistematizada e o conhecimento é construído de acordo com as demandas da realidade.

Para Saviani (2001) a educação e o saber escolar se configuram em uma importante ferramenta na luta em busca da igualdade, onde todos podem ter acesso as mesmas oportunidades e direitos enquanto ser social, diminuindo dessa forma a marginalidade e a exclusão do indivíduo que se encontra em condições mais desfavorecidas.

A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber e pode contribuir para eliminar a seletividade e exclusão social, e é este fator que deve ser levado em consideração, a fim de erradicar as gritantes disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização (Saviani, 2001, p. 73).

Atualmente, a formação docente para os anos iniciais da educação básica é realizada nos cursos de ensino médio na modalidade Magistério ou no curso de ensino superior em Pedagogia. Segundo Tanuri (2000), o curso de formação de professores em nível médio oferece uma formação técnica, focada no desenvolvimento de habilidades de ensino, metodologia e didática para a docência em turmas de Educação Infantil e do 1º ano 5º ano do Ensino Fundamental.

Já o curso de Ensino Superior em Pedagogia oferece uma formação mais ampla, a qual inclui também a formação para a pesquisa científica, gestão, orientação e supervisão educacional. Apesar de todas as reformulações educacionais, ainda se percebe na formação uma base estruturada de forma genérica, de acordo com Gatti (2010, p. 1369) na ementa do curso há o predomínio das teorias de ensino e pouca relevância das práticas educacionais, sem considerar o fundamentalismo da docência e como ensinar. Para a autora “essa formação é feita ainda de forma muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas de interiorização mais abstratas”.

Em ambos os cursos, são estudadas teorias educacionais diversas, as quais permitem que os professores em formação desenvolvam uma visão crítica a respeito do mundo e da sua função social enquanto docente. Tais teorias buscam na maioria das vezes fornecer subsídios para uma prática pedagógica focada na formação de cidadãos críticos e socialmente ativos.

O grande questionamento que fazemos é se a formação do futuro professor o prepara para o gerenciamento de uma sala de aula, planejamento e execução das práticas à luz das diversidades presentes na escola, para que consiga se firmar na profissão e cumprir o papel exigido pela sociedade. Gatti (2010) afirma que a formação dos profissionais do magistério é ineficiente ao desenvolvimento de uma ação eficiente, pois:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar (Gatti, 2010, p. 1371).

Segundo a autora, os cursos de formação de professores são trabalhados de forma fragmentada, no qual as disciplinas curriculares não se relacionam e são ofertadas dissociadas da realidade prática, permanecendo na descrição teórica da formação, cujo o enfoque principal se baseia no porquê ensinar, em detrimento de conhecimentos pautados no que e como ensinar.

Paulo Freire, patrono da educação do Brasil, está entre os teóricos que compõem as ementas de ambas as formações (nível médio e superior). Foi um defensor de uma educação focada na prática, compreendida por Freire (1999) como a relação dialógica entre a teoria e a prática pedagógica, em uma ação crítica e consciente no mundo, comprometida com a transformação social e a emancipação da classe trabalhadora.

Embora os cursos de formação em nível superior muitas vezes forneçam acesso a teorias e métodos pedagógicos progressistas, ainda é observado que alguns professores apresentam dificuldade em teorizar a sua prática no exercício da profissão. O cotidiano escolar, bem como as relações políticas, os discursos institucionais e o currículo prescrito são, por vezes, dificuldades encontradas para que os professores articulem a teoria aprendida durante a formação e a prática pedagógica.

Gatti (2010) aponta que há uma clara insuficiência formativa nos cursos para o desenvolvimento do trabalho docente, pois são fragmentados, sem articulação entre as disciplinas da área de formação e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) e o estágio não prepara para a realidade da sala de aula, assim percebe-se grandes fragilidades na preparação para o exercício do magistério. O professor passa por vivências e situações específicas de acordo com as circunstâncias do cotidiano escolar, sejam angústias, incertezas ou insatisfações que influenciam diretamente no seu fazer pedagógico, evidenciando a necessidade de uma reformulação profunda nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos visando minimizar os obstáculos enfrentados por esses profissionais no seu campo de trabalho.

Contudo, os primeiros anos da carreira dos professores que estão iniciando sua trajetória no magistério são marcados pelas provações da prática sem a bagagem de uma ampla experiência, pois durante a formação eles participam de momentos reais da ação docente no cumprimento dos estágios de observação, que sabemos não refletir as reais vivências dos professores e as verdadeiras inconstâncias que surgem

no dia a dia de uma sala de aula, pois para Pimenta e Lima (2004), o formato de realização dos estágios adota geralmente um padrão técnico, sustentado na observação e nos relatos descritivos, colocando o futuro professor como um mero expectador da prática.

Quantos professores já foram taxados de fracos por não conseguirem “dar conta da turma”? Termo ouvido diversas vezes por alguns profissionais no cotidiano escolar em referência a sua prática docente. Quantos colegas já vi chorar por se considerarem incapazes de lidar com os alunos, sendo estes dotados de características e necessidades próprias que exigem uma demanda do professor que na fase inicial não sabe onde buscar apoio, pois a formação teórica somente não o prepara para a realidade concreta de uma sala de aula e a responsabilidade daquela turma é dele, os problemas são dele e o insucesso é somente dele.

A formação inicial dos professores é o requisito básico para a investidura na função; portanto, consideramos que teoria e prática devem estar em consonância oportunizando ao indivíduo conhecimentos necessários à promoção de um profissional crítico e consciente de seu papel em sociedade, que possa refletir sobre sua ação de forma a desenvolver um trabalho que seja significativo e rico de aprendizagens. Que prepare esse futuro profissional para as experiências do cotidiano, sendo estas as responsáveis por tecer as relações com a profissão.

Considerando que Paulo Freire (2007) acreditava que “a teoria sem a prática é vazia” e a necessidade de sua articulação com uma prática consciente do papel da educação na formação dos cidadãos, emerge o questionamento: quais são as percepções de professores das séries iniciais a respeito dos desafios associados à articulação entre teoria e prática?

1.1 Objetivos da pesquisa

Diante dos entraves encontrados pelos professores no início da carreira docente, algumas indagações foram suscitadas: a formação educacional atende às necessidades da prática? Como eles concebem o seu fazer pedagógico diante da realidade cotidiana? Quais os saberes necessários para o exercício da profissão? O que deve ser ensinado e como? Como ele percebe a sua prática?

Portanto, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar as percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início da carreira docente no

exercício da profissão nas escolas municipais de Miracema, município localizado na Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, a respeito da articulação entre teoria e prática em seu cotidiano escolar.

Consideramos para o proposto como iniciantes, os professores que têm até cinco anos, pois segundo Tardif (2000) “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Para o autor “os saberes profissionais parecem constituir-se no início da carreira, entre os três e os cinco primeiros anos do trabalho” (Tardif, 2000, p. 226), sendo este um período marcante, no qual o professor vivencia as realidades de uma sala de aula e convive dentro de todo um espaço escolar, que irá influenciar e determinar a sua prática e o seu futuro na profissão.

Veenman (1984) acredita que o choque com a realidade se revela diariamente ao professor diante de toda a heterogeneidade e situações reais da prática, cada dia é diferente e surgem entraves complexos que devem ser assimilados e ultrapassados pelo docente, principalmente no período inicial da carreira.

Na verdade, o choque de realidade lida com a assimilação de uma realidade complexa que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser dominada continuamente, especialmente no primeiro período de ensino efetivo (Veenman, 1984, p. 144, tradução nossa).¹

De acordo com o autor, o período crucial da carreira docente é o momento em que os professores passam a viver a realidade do efetivo exercício do magistério, onde ele confrontará a sua formação com a prática no sentido concreto de ação, experimentando todos os choques e complexidades reais de uma escola. Os saberes docentes não se restringem apenas aos conhecimentos formativos dos cursos específicos para o magistério, são adquiridos no exercício da profissão, tais conhecimentos provém do dia a dia, das experiências, dos problemas e das soluções que surgem no cotidiano de uma escola. Segundo Tardif (2000) “para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber ensinar”. Portanto, diante do exposto, especificamos como objetivos específicos:

- Apreender as dificuldades teóricas e metodológicas encontradas por docentes

¹ “In fact, the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out. This reality must be mastered continually, especially in the first period of actual teaching.”

dos anos iniciais do ensino fundamental, em início de carreira, em suas práticas pedagógicas;

- Compreender os saberes e as dificuldades encontradas por um grupo de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental em início de carreira docente que atuam na rede pública do município de Miracema;
- Identificar possibilidades de formação e acolhimento de docentes em início de carreira em suas instituições de atuação;
- Relacionar as reflexões com a teorização sobre a formação inicial docente no Brasil.

1.2 Relevância da pesquisa

Pesquisas na área que envolvem a formação docente e o início da carreira são fundamentais para a coleta de dados reais que permeiam a prática e a base que a formação tem fornecido a esses profissionais, sendo de extrema relevância para análise e reformulações no campo formativo, para que este possa ser um espaço de aprendizagem significativa considerando o cotidiano escolar, com todas as suas particularidades e pluralidade de contextos, preparando o professor para as adversidades reais que ele irá encontrar em uma sala de aula. De acordo com Godson (2007) é de fundamental importância conhecer as vivências dos professores através deles próprios.

O início da docência é um período de grandes descobertas no que concerne à realidade de uma sala de aula e toda a dinâmica organizacional de uma escola. Nesse momento, o professor vivencia todas as particularidades do meio no qual estruturará as bases que serão o alicerce do seu “eu” profissional, correlacionando sua formação inicial com a prática pedagógica. Papi e Martins apontam que:

Os primeiros anos de experiência profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional (Papi; Martins, 2010, p. 47).

Coimbra (2020) analisa que os documentos norteadores dos currículos de formação de professores da educação básica foram modificados ao longo do tempo para orientações que buscam articular teoria e prática no processo de formação. A

formação de professores no Brasil pode ser caracterizada, de acordo com a autora, em três momentos: o conteudista, o de transição e o modelo de resistência.

No modelo conteudista, compreendido entre os anos de 1939 e 1964, há uma predominância da divisão do trabalho pedagógica. Nele, iniciado com o Decreto-Lei n. 1.190, de 1939, é criado um padrão de formação para licenciados e técnicos, organizado na estrutura 3+1, que corresponde a 3 anos de formação teórica e 1 ano de formação para a prática docente. Coimbra (2020) considera que o modelo conteudista coexistiu com modelos subsequentes até o ano de 2002, sendo o principal modelo de formação docente conhecido no Brasil.

O modelo de transição começou na década 1970, com a abertura política e a criação de comissões, pelo Ministério da Educação, responsáveis por elaborar diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil. Em 2002 foi aprovada a primeira Resolução do CNE/CP n. 1/02 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena. E, posteriormente, foi aprovada segunda Resolução CNE/CP n. 2/02, definindo a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professores/as da Educação Básica. Esse período é caracterizado por reformulações com base na ideia de que a formação pedagógica deveria estar articulada com todo o processo formativo, de modo a permitir que o professor se construísse como tal. Houve também a inserção da prática pedagógica, por meio do cumprimento de 400 horas de estágio e de atividades culturais de 200 horas, reconhecendo a importância da formação cultural para a prática docente.

O modelo de resistência começou em 2015, com a Resolução do CNE/CP n. 2/15, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. A Resolução acrescenta aos documentos vigentes a ampliação da carga horária do curso de formação, uma continuidade da formação em estratégias de formação continuada, a valorização dos professores e a relação entre teoria e prática de maneira mais explícita (Coimbra, 2020).

Embora a legislação tenha avançado, o projeto apresentado nos documentos orientadores ainda não é materializado em todos os currículos dos cursos de Licenciatura. Oliveira e Leiro (2019) explicam que esse contexto é favorecido pelo fato de 48% dos cursos de Pedagogia serem na modalidade à distância em instituições privadas, as quais muitas vezes negligenciam a formação teórica e improvisam

projetos de ensino.

Pagani e Fernandes (2019) identificaram por meio de um estudo que diariamente, por volta de oito professores concursados no Estado de São Paulo desistem do cargo. Inúmeros são os fatores que conduzem tais profissionais a desistirem e muitos deles não desistem da profissão, mas da rede pública de ensino. No entanto, a ausência de suporte pedagógico no início da carreira é uma variável importante na análise da desistência (Pontes, 2017). Baixas remunerações, contextos de violência escolar e a falta de apoio são os fatores identificados por Pontes (2017) como associados à desistência de professores de séries iniciais no Brasil.

Enfim, as pressões inerentes à profissão docente são inúmeras e torna-se imprescindível entender como se processa essa etapa na vida dos professores e quais os impactos causados na construção da sua identidade profissional e pessoal, pois uma é indissociável da outra. No dia a dia das escolas os professores vivenciam situações e dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem formação humana e resiliente que permita atender às responsabilidades demandadas.

A pesquisa demonstra ser aliada na busca de novas postulações na área formativa e políticas que vão ao encontro das percepções dos professores que estão iniciando a carreira, com o intuito de fortalecer a profissão/professor de modo que este tenha satisfação no seu fazer pedagógico e saiba refletir e flexibilizar sua prática diante das adversidades diárias que encontramos no meio educacional.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1113) é preciso reconhecer que há um problema no sistema de formação docente para que, a partir daí, ocorra uma transformação, e para que exista a valorização da profissão docente é necessário responder ao seguinte questionamento: “como uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor”.

Para o exercício da docência, não é suficiente assumir um papel ratificado e direcionado por padrões normatizados e institucionais, a prática educativa exige do professor o desdobramento em outras múltiplas projeções e alcance, sendo sua ação e reflexão direcionadas de acordo com a sua vivência e experiência social, dando significado e relevância ao saber profissional.

2 DELINEAMENTO METODOLOGIA

A presente pesquisa se classifica como qualitativa e quantitativa em relação aos procedimentos técnicos, sendo adotado como recurso metodológico a realização de grupos focais, cujo enfoque foram as percepções dos docentes iniciantes, considerando as particularidades da prática e o seu contexto. Foi aplicado também um questionário à totalidade dos 15 profissionais que se encontram no período inicial da carreira docente na rede municipal de ensino de Miracema, com o propósito de envolver mais participantes e alcançar um maior aporte de dados que serão relevantes para a pesquisa, e, valendo-se da pesquisa bibliográfica para averiguar as produções científicas existentes que abordam a temática, nortear a investigação.

A pesquisa quantitativa se baseia em dados concretos e quantificáveis, ou seja, levantamentos numéricos que serão utilizados de forma objetiva no estudo. Já a pesquisa qualitativa é mais abrangente e subjetiva, permitindo uma melhor compreensão da temática em discussão.

Para Minayo (2002), as duas técnicas de pesquisa não se contrapõem, elas interagem e se complementam no levantamento das informações, enquanto a pesquisa quantitativa trabalha com dados estatísticos e concretos, a metodologia qualitativa se aprofunda nas questões pessoais e sua relação com o meio a um nível de realidade que não pode ser mensurado estatisticamente.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados, quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem, ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (Minayo, 2002, p. 22).

Godoy (1995b, p. 21) aponta que o método de pesquisa qualitativa aproxima o pesquisador do seu público e a pesquisa de campo, consiste na análise do fenômeno estudado em um contexto específico, permitindo uma visão não só teórica, mas também prática da situação.

Com a abordagem qualitativa esperamos nos aprofundar nas experiências e informações reais *in locus* de docentes que estão no início da carreira profissional,

levando em consideração a subjetividade do sujeito, com maiores interação e compartilhamento das percepções dos participantes do estudo.

A pesquisa quantitativa apresenta uma variável objetiva da realidade, onde os dados coletados de uma mostra são analisados estatisticamente, possibilitando uma maior compreensão e caracterização do público alvo de interesse, configurando-se em uma excelente técnica de pesquisa em questões educacionais (Nascimento; Cavalcante, 2018).

Nesse sentido, as pesquisas quantitativas em educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, *softwares*, planilhas eletrônicas) para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa (Nascimento; Cavalcante, 2018, p. 252).

A abordagem quantitativa foi utilizada neste trabalho por meio dos questionários enviados aos docentes que se enquadravam na temática proposta, sendo as informações recolhidas, analisadas e apresentadas na forma de gráficos, caracterizando o perfil desses profissionais.

Pimentel (2001) explica que a pesquisa bibliográfica se caracteriza como uma pesquisa na qual os estudos utilizados são coletados na literatura científica a respeito da temática. Fonseca (2002) considera que com os estudos já consolidados na ciência o pesquisador consegue ter acesso a informações precisas sobre a temática, utilizando os referenciais teóricos como embasamento aos questionamentos propostos.

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Acrescenta-se a importância da revisão de literatura na identificação de lacunas e tendências relacionadas com a temática, com as quais o objeto de estudo pode dialogar, configurando-se com uma importante fonte norteadora do estudo.

2.1 Sujeitos

A pesquisa foi realizada em dois momentos, inicialmente foi aplicado um questionário pelo Google Forms aos 15 (quinze) professores de caráter efetivo que se encontram no período inicial da carreira docente no município de Miracema, Estado do Rio de Janeiro. Após o levantamento das informações seguimos com a formação de um grupo focal composto por 6 (seis) docentes iniciantes atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental com experiência docente de até 5 anos, do quadro ativo dos funcionários da rede municipal de ensino.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

O estudo foi realizado por meio de um questionário direcionado ao público alvo da pesquisa e também por um grupo focal formado por 6 (seis) docentes que se encaixam na proposta do estudo.

O questionário é uma técnica de pesquisa de coleta de dados amplamente utilizada por ser de baixo custo e ter maior abrangência, atingindo um número maior de participantes, independentemente da sua localização, sendo de fácil manejo e preciso na leitura das informações. Gil (1999, p. 128) compreende o questionário como fonte de investigação composto por um número relativo de perguntas escritas com o propósito de levantar conhecimento do assunto de interesse, seja por meio de opiniões, vivências ou expectativa. Para o autor, a aplicação do questionário na investigação possui os seguintes benefícios:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil,1999, p. 128/129).

O município de Miracema/RJ possui 15 professores de Ensino Fundamental para os anos iniciais que se encontram no período inicial da carreira docente, com data de ingresso variando entre 3 de março a 1 de novembro de 2018. Por meio de um questionário utilizando a ferramenta digital do Google Forms, que se configura em uma excelente ferramenta na coleta de dados para a pesquisa por ser prático, de fácil

acessibilidade e ágil na coleta das informações, buscaremos caracterizar o perfil dos docentes alvos do estudo, contemplando as seguintes informações:

Quadro 1- Questionário

DADOS PESSOAIS

1- Faixa etária:

() 18 a 25 anos () 26 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () 55 ou mais

2- Sexo: Masculino Feminino

3- Formação:

() Médio Magistério () Nível Superior Licenciatura () Outro

Especifique: _____

4- Ano de formação: _____

5- Trabalha também em outro local?

Sim Não

Qual?

Ano de formação: _____

6- Tempo de atuação no magistério? _____

7- Você considera que sua formação inicial foi relevante para o exercício da prática docente? Justifique.

Já o grupo focal pode ser utilizado como uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta dados e informações a partir da discussão em grupo em torno de uma temática preestabelecida. Segundo Morgan (1997), a pesquisa desenvolvida com o emprego do grupo focal difere da entrevista grupal por não utilizar perguntas e

respostas sequenciadas e sim promover a interação entre os indivíduos, abrindo oportunidades durante o momento de reavaliarem afirmações e questionamentos e assim empreender novos apontamentos.

Como uma forma de pesquisa qualitativa, grupos focais são basicamente entrevistas em grupo, embora não no sentido de se alternar as questões de um pesquisador com as respostas dos participantes da pesquisa. Em vez disso, a confiança está na interação dentro do grupo, baseada em tópico fornecido pelo pesquisador, que geralmente faz o papel de moderador. A marca dos grupos focais é o uso explícito da interação do grupo para produzir dados e percepções que seriam menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo (Morgan, 1997, p. 2, tradução livre).

Para Carlini-Cotrim (1996) entende que:

A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. [...] As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar (Carlini-Cotrim, 1996, p. 287).

De acordo com Lervolino e Pelicioni (2001), um grupo focal consiste em uma reunião de pessoas para compartilhamento de opiniões a respeito de determinados fenômenos. Ele se difere da entrevista de grupo porque não existe uma alternância entre perguntas realizadas pelo pesquisador e respostas do entrevistado. Trata-se de um grupo adequado para analisar as convergências e divergências de determinados grupos sociais em relação às percepções sobre determinados temas.

Como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtém dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. O grupo focal tem sido utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente; podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino-aprendizagem (Lervolino; Pelicioni, 2001, p. 116).

Portanto, a aplicação do grupo focal como técnica de pesquisa permite um maior contato entre pesquisador e investigado, possibilitando uma compreensão mais abrangente das distintas percepções, experiências e atitudes no que concerne à prática docente, promovendo maior integração entre os participantes na colheita de dados do tema de estudo, com maior flexibilidade e fidedignidade das informações levantadas.

O grupo focal foi realizado em três encontros temáticos e teve duração de 50 minutos. As participantes oficializaram a participação por meio de assinatura de Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a composição de um grupo focal é necessário definir previamente a problemática da pesquisa e determinar o quantitativo e o critério de escolha dos participantes. Breakwell, Hammond, Schaw e Smith compreendem que:

A abordagem epistemológica preferida combinada com a questão da pesquisa que estrutura a investigação influirá fortemente as decisões sobre como planejar e conduzir um estudo com grupo focal, incluindo o estilo da moderação que seja mais adequado para gerar a evidência que está sendo procurada. O primeiro passo no processo que constitui o projeto e o planejamento é definir e esclarecer os assuntos a serem investigados nos termos da natureza exata da evidência requerida. Considerações tanto teóricas quanto práticas terão influência (Breakwell; Hammond; Schaw; Smith, 2010, p. 286).

O quantitativo pode variar entre 6 e 10 participantes, para Pizzol (2004), a formação ideal é aquela que contemple a participação e discussão do tema entre todos os participantes. Não havendo dispersão e assuntos divergentes do propósito do estudo.

Grandes grupos são difíceis de controlar, produzem insubordinações e podem tender a se fragmentar na forma de subgrupos. Também pode ser difícil de obter um registro claro da sessão: as pessoas falam em diferentes volumes e diferentes distâncias, de modo que pode ser difícil, senão impossível, de conduzir a discussão (Breakwell; Hammond; Schaw; Smith, 2010, p. 289).

Os participantes do grupo focal foram selecionados considerando o tempo de exercício na carreira docente inferior a 5 anos, atuantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental em distintas unidades escolares públicas do município de Miracema, profissionais em processo de construção da identidade docente e que possam emitir opiniões acuradas, influenciando positivamente a pesquisa. Barbour e Kitzinger (1999) aconselham que os integrantes para o grupo focal sejam escolhidos considerando indivíduos que tenham familiaridade com a temática de estudo e ciência dos fatores que influenciam o proposto.

O avanço tecnológico estabeleceu novas formas de interação e comunicação, aproximando em tempo real pessoas que se encontram distantes umas das outras, sem causar nenhum tipo de prejuízo aos interessados. Portanto, neste trabalho, optamos por realizar os encontros do grupo focal no formato *online*. Utilizamos a ferramenta digital denominada Google Meet para a realização dos encontros entre os participantes envolvidos no estudo, por ser uma ferramenta segura, tranquila e de fácil acesso a todos. Demonstrou ser uma técnica muito eficaz, tanto para o pesquisador quanto para os demais

participantes, por não ter custo e nem necessidade de deslocamento, podendo ser realizado considerando as demandas dos implicados na pesquisa.

Autores como Abreu, Baldanza e Gondim (2009), consideram o grupo focal *online* tão fidedigno quanto a técnica no formato presencial, tendo como principal vantagem a possibilidade de interação entre os participantes, sem a necessidade de interação física para que os encontros do grupo aconteçam.

O grupo focal *online* é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e consequente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais *online* (Abreu; Baldanza; Gondim, 2009, p. 10).

Foi aberta uma sala reservada no Google Meet com acesso exclusivo aos participantes do grupo, para que eles se sentissem à vontade e confiantes ao expor suas experiências, anseios e percepções da prática docente, correlacionando com a sua formação. Os encontros do grupo focal *online* foram usufruídos como espaço de discussão no que tange à formação docente e à prática no cotidiano escolar, trazendo em pauta as ideias, saberes, vivências e experiências dos professores iniciantes, considerando os objetivos da pesquisa. Gatti (2005, p. 9) considera que a utilização do grupo focal como estratégia metodológica de pesquisa é “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”.

O grupo focal foi dirigido pelo pesquisador que exerceu o papel de moderador dos encontros, sendo responsável por elaborar as temáticas de discussão, conduzir e analisar as informações coletadas (Dias, 2000, p. 146). O moderador deve se portar de forma imparcial e respeitar as opiniões do grupo, conduzindo de forma espontânea o debate coletivo, criando um ambiente agradável e incentivador de participação. Scrimshaw e Hurtado classificam como atribuições do moderador:

- (a) introduzir a discussão e a manter acesa;
- (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas;
- (c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um;
- (d) buscar as "deixas" de comunidade da própria discussão e fala dos participantes;
- (e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador;
- (f) observar as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate (Scrimshaw; Hurtado, 1987, p. 12).

Considera-se que os dados coletados no grupo focal foram importantes para a compreensão do processo inicial da carreira docente, levantando questionamentos com os docentes envolvidos sobre suas experiências, angústias, adaptação, preparo profissional, entre outras situações que influenciam os primeiros anos da docência.

As questões discutidas no grupo foram precedidas por citação e definidas visando as temáticas em torno da relação teoria e prática no cotidiano, as percepções dos docentes sobre o início da carreira e o desenvolvimento da prática e a importância de apoio e formação continuada para o exercício da profissão.

Quadro 2- Roteiro de discussão

Citação para discussão	Questões para discussão
<p>“O início da carreira docente é um período marcado por dúvidas, inseguranças e confrontos entre teoria e prática, é um momento de confronto entre os ideais e as expectativas construídos durante a formação e a realidade da prática em escola” (Viana; Almeida, 2017).</p>	<p>Qual a importância da teoria e da prática para o exercício da docência? Qual você considera mais importante?</p>
<p>“O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente” (Facin; Fagundes; Zanchet, 2002, p. 2).</p>	<p>Quais as dificuldades relacionadas com a prática pedagógica que você identifica em seu início de carreira? Explique.</p>
<p>“Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docentes são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escolha da profissão, na forma de ingresso no campo de atuação, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas decréscimo e desenvolvimento</p>	<p>Você acredita que a oferta de programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação ajudaria no enfrentamento dos desafios iniciais da prática pedagógica? Justifique.</p>

profissional ao longo da vida” (Guimarães, 2006, p. 111).	
--	--

GRUPO FOCAL: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Com o intuito de um maior aprofundamento nas questões temáticas propostas na pesquisa, utilizamos a estratégia metodológica de grupo focal para estreitarmos a relação com os docentes participantes, sendo propiciado “[...] nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida [...]” (Moré, 2015, p. 127). Buscando conhecimento e compreensão acerca das suas vivências enquanto profissional em início de carreira, por meio dos relatos pessoais entender as principais dificuldades e desafios que foram impostos pela profissão. Enfim, ouvir suas percepções e sentimentos, principalmente como ele concebe a prática nesse período fundamental da carreira.

Os encontros do grupo focal permitiram que os professores trouxessem para discussão as relações que são estabelecidas no meio de ensino referentes a valores, regras e postura profissional. Em um espaço de diálogo aberto e espontâneo, os docentes discorreram sobre suas reflexões perante as adversidades encontradas na profissão, seus ideais de ensino e as respostas ante as exigências impostas pelo sistema educacional.

A profissão docente agrega uma gama infindável de expectativas, desejos, medos e angústias; portanto, são proporcionados momentos enriquecedores de trocas, nos quais os professores podem expressar sem receios suas narrativas, cada qual considerando a sua particularidade e contexto. Para Rabelo (2011, p. 172), “A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas”. Cada participante trouxe para os encontros relatos experienciais sobre o processo de indução na carreira², e como a sua profissionalidade sofreu e ainda sofre a influência de fatores internos e externos do campo educacional, estando sempre em um processo de reconstrução e aprimoramento do fazer docente.

² Nóvoa (2017) caracteriza a indução profissional como o período inicial do trabalho docente, no qual os professores são frequentemente chamados de "professores iniciantes", sendo um período crucial no desenvolvimento de suas carreiras.

Para assegurarmos o objetivo do estudo, a pesquisa foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação, onde solicitamos a relação dos professores em exercício do magistério por um período igual ou inferior a cinco anos, considerado por alguns autores, como Tardif (2000), como a etapa inicial da carreira docente. Em prosseguimento ao estudo, selecionamos seis docentes que atuavam no ensino fundamental em unidades escolares diversas, com o objetivo de alcançar diferentes percepções, considerando sua realidade de trabalho e comunidade escolar. Os convites foram feitos e prontamente atendidos, os professores convidados mostraram interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Acordamos um dia e horário específico da semana que fosse favorável aos participantes, ao todo realizamos três encontros *online*, que ocorreram pela plataforma de videoconferências disponibilizada pelo Google, denominada Google Meet.

Nos quadros 3,4,5,6,7,8, apresentamos os docentes participantes do grupo focal. Suas identidades foram mantidas em sigilo, utilizando nomes fictícios para caracterizar o perfil docente e manter a confidencialidade do estudo.

Quadro 3

PROFESSORA FLÁVIA	
Formação	Licenciatura em Pedagogia
Idade	43 anos
Tempo de atuação no magistério	4 anos

Quadro 4

PROFESSORA BEATRIZ	
Formação	Licenciatura em Letras
Idade	41
Tempo de atuação no magistério	5 anos

Quadro 5

PROFESSORA ANA	
Formação	Nível Médio Magistério
Idade	35 anos
Tempo de atuação no magistério	5 anos

Quadro 6

PROFESSORA GISELE	
Formação	Nível Médio Magistério
Idade	45 anos
Tempo de atuação no magistério	4 anos

Quadro 7

PROFESSOR EDUARDO	
Formação	Licenciatura em Pedagogia
Idade	32
Tempo de atuação no magistério	5 anos

Quadro 8

PROFESSORA CARLA	
Formação	Nível Médio Magistério
Idade	26
Tempo de atuação no magistério	4 anos

PROFESSORA FLÁVIA

Flávia é uma professora que está no exercício docente há quatro anos, licenciada em Pedagogia, concluiu a graduação há pouco tempo, em seus relatos nos encontros do grupo ela fez uma retrospectiva dos seus anos na docência. Afirma que o seu primeiro ano de trabalho foi marcante, pois assumiu uma turma com defasagem de aprendizagem e cheia de problemas, afirma que a sua sorte foi ter encontrado na escola uma rede de apoio com a equipe pedagógica e colegas de profissão, mas que os alunos não eram assistidos pela família. Eram crianças muito carentes e que dependiam unicamente dela e daquele período na sala de aula para desenvolver sua aprendizagem. As dificuldades eram tantas que pensou em abandonar aquela turma e solicitar a troca de escola, estava desestimulada e com o sentimento de incapacidade, mas compreendeu que abandonar os problemas não resolveria a sua situação, pois as maiores dificuldades estavam nela, na sua formação e em sua prática de ensino, e que os desafios fazem parte da profissão.

PROFESSORA BEATRIZ

Beatriz é licenciada em Letras e está cursando graduação em Pedagogia. Está no exercício do magistério há cinco anos. De acordo com suas perspectivas em relação a profissão, afirma que precisou buscar aprimoramento para exercer uma prática eficiente, pois a inserção na profissão foi traumática e não obteve apoio dentro da escola. Por conta própria procurou meios de se capacitar e superar os obstáculos impostos, principalmente nos dois primeiros anos da carreira. Acredita que cabe ao professor fomentar sua formação, continuar estudando e procurar recursos que facilitem a prática pedagógica e a evolução docente.

PROFESSORA ANA

Ana atua no magistério há cinco anos, sendo a única participante do grupo a estar vinculada também a uma unidade escolar da rede particular de ensino do município de Miracema. Graduada em Pedagogia, se sente muito satisfeita com a carreira, alega que nasceu para ser professora e que apesar dos entraves que inevitavelmente surgem no dia a dia da sala de aula, sempre conseguiu encontrar caminhos que facilitaram o seu fazer docente e que as dificuldades que surgem no cotidiano de trabalho são fontes de conhecimentos e base para reflexão da sua conduta enquanto professora e ser humano.

PROFESSORA GISELE

Gisele está na carreira docente há cinco anos e sua formação é de nível médio magistério. Iniciou um curso de graduação, mas não deu continuidade pelas dificuldades de conciliar a rotina de trabalho e a vida doméstica com os estudos. Ela relata que as suas experiências como docente, na maioria das vezes, não foram prazerosas e que ainda encontra muitos obstáculos no dia a dia da sala de aula. Seu primeiro ano na carreira foi deprimente, sua única vontade era desistir da profissão. Ela se deparou com muitos problemas e sentimentos negativos que interferiram na sua vida pessoal, abalando fortemente o seu emocional, o que dificultou ainda mais a relação com os alunos e o desenvolvimento do seu trabalho. Frisa em seus depoimentos o sofrimento do início da carreira, sem apoio, muitos julgamentos e

muitas exigências, se viu diante da realidade escolar sem o devido preparo, sem saber com agir e com o sentimento de abandono.

PROFESSOR EDUARDO

Eduardo é professor da rede municipal há cinco anos. Possui graduação em Pedagogia e especialização na área de ensino. Durante os encontros com o grupo sempre foi muito conciso em suas palavras e ao mesmo tempo substancial. De acordo com ele, uma pessoa se constitui professor por meio das experiências diárias no chão da escola. Quando iniciou a carreira acreditava não saber nada, o que fazer, para onde ir e o que esperar, pois não estava preparado para enfrentar a realidade da profissão em todos os seus contextos. Considera as vivências cotidianas responsáveis por direcionar e determinar a profissionalidade do sujeito. Sendo o saber docente flexível e renovado diariamente de acordo com as demandas do momento

PROFESSORA CARLA

Carla está na carreira docente há quatro anos. Sua formação inicial é de nível médio magistério, está cursando licenciatura em Pedagogia, pois sentiu a necessidade de dar continuidade aos estudos em busca de mais conhecimentos. Relata que durante esses anos na carreira, encontrou muitos desafios e dificuldades, mas que viveu um dia de cada vez, sem internalizar os problemas como uma deficiência especificamente sua. Reconhece falhas na sua formação, pois o curso para o magistério não a preparou para a realidade concreta do cotidiano escolar, com as suas especificidades. Considera que grande parte do seu aprendizado tem sido adquirida vivendo a profissão, sendo as experiências reais da ação responsáveis por desenvolver as habilidades necessárias para a administração do espaço escolar.

2.3 Metodologia de análise

Os dados da pesquisa coletados por meio da utilização da técnica de grupo focal são qualitativos. Os participantes tiveram a perspectiva de examinar e refletir seus pontos de vistas, configurando a busca por respostas oportunas ao tema de

investigação. “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012, p. 82).

As informações não fornecem levantamentos estatísticos e sim possibilidade da análise do discurso. Lervolino e Pelicioni (2001, p. 119) concebem duas alternativas de promoção da análise: a codificação dos dados ante análise de conteúdo e a utilização de sumário etnográfico, sendo primeira sustentada pelas “citações textuais dos participantes do grupo”. Em contrapartida, a segunda enfatiza a “descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões e em quais contextos isso ocorre”. As duas não são excludentes entre si, podendo haver a junção em algum momento do estudo.

O trabalho proposto vale-se da análise narrativa na interpretação das informações coletadas, pois o ato de narrar está intrinsecamente ligado ao ser e sendo utilizada como metodologia de investigação permite a realização de uma avaliação considerando os diferentes contextos e fatores que influenciam o objeto de estudo, tais como: econômico, social, educativo, profissional e pessoal. Dutra compreende a narrativa como:

[...] a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem se constitui numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-la através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres [...] (Dutra, 2002, p. 377).

Por meio da narrativa o indivíduo explana suas vivências, memórias, visão e experiências, frutos da sua inserção e relação com o meio, tendo a possibilidade de flexibilizar seu enredo com o acréscimo de anseios, desejo e dilemas que podem alterar o desenrolar da história. De acordo com Galvão (2005, p. 328) “a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos”.

A pesquisa narrativa é desenvolvida a partir de relatos ou registros escritos dos envolvidos, que expressam suas vivências e experiências de mundo por meio de diferentes técnicas, tais como: diários, memórias, cartas, entrevistas narrativas, biografia, entre outras possibilidades, podendo se converter em uma rica fonte de

conhecimento, proporcionando aos interessados um momento de reflexão e a chance de repensar sua existência e a forma de conceituar o outro.

Em se tratando da historicidade do sujeito e suas particularidades, Rabelo salienta que:

A experiência humana tem uma qualidade estoriada que só pode ser interpretada de maneira qualitativa, pois cada indivíduo descreve narrativamente a sua vivência passada (como criança, docente, investigador ou componente de certo grupo), sempre reanalizando dentro do seu contexto atual – profissional, histórico, social (Rabelo, 2011, p. 183).

Em nosso estudo, as narrativas foram produzidas por meio de debates, percepções e relatos de experiências dos professores em início da carreira docente do município de Miracema. Foram propiciados momentos e espaços de falas direcionadas e espontâneas sobre a temática de estudo, cada participante contribuirá com suas vivências e história profissional, apontando desejos, angústias e necessidades nessa etapa crucial da carreira. O professor se configura como o sujeito da prática, com características pessoais e formativas que dão vida a uma narrativa particular, considerando as influências do contexto. Para Benjamin (1993, p. 201) o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”.

A narrativa terá como foco principal a indução na carreira, onde os indivíduos poderão tecer relações através das suas realidades, encontrando durante o estudo similaridades e divergências de experiências que irão contribuir no desenvolvimento da sua profissionalidade. Sousa e Cabral compreendem que:

As narrativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que as vidas dos professores estão entrelaçadas com a história da própria sociedade. Logo, a cultura da escola, enquanto instituição educadora e da profissão, possibilita compreender a dimensão singular e complexa da prática docente, significando e ressignificando os processos de formação (Sousa; Cabral, 2015, p. 152).

Por meio da narrativa, o sujeito como ser social e dentro de um contexto histórico expressa e dá significado as suas vivências, com a possibilidade de rever suas concepções e adquirir novos conhecimentos, considerando as constantes transformações do meio social, proporcionando saberes tanto ao narrador como ao ouvinte.

A narrativa pode ser empregada de diversas maneiras e utilizar diferentes ferramentas, contudo, a oralidade é o formato mais frequente. Posteriormente, os relatos narrativos serão transcritos, obedecendo as particularidades e considerações de cada indivíduo e sua história (Polkinghorne, 1995).

Para Rabelo (2011) “a análise da narrativa deve sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em vez de separá-los por categoria”. Sendo assim, os relatos coletados em nosso estudo serão transcritos e estruturados de forma coesa, adequando-os a linguagem formal para facilitar o entendimento do leitor; contudo, será mantido a sua singularidade, respeitando as falas, expressões e sentimentos do interlocutor. De acordo com a autora, a tarefa do investigador é:

Primeiramente configurar os elementos em uma estória que une e dá significado aos dados. Depois, requer-se uma tarefa analítica para desenvolver ou descobrir um enredo que demonstra a ligação entre os elementos, o que culmina na solução da estória (Rabelo, 2011, p. 171-178).

As narrativas dos professores participantes do grupo focal serão correlacionadas com o momento histórico, com relevância dos aspectos subjetivos do indivíduo e a inter-relação com os pares da profissão, sociedade e o campo educacional. Portanto, a narrativa se constitui como uma importante ferramenta de investigação e desenvolvimento do ser, tanto no campo pessoal como no profissional, ao possibilitar a compreensão da experiência humana.

Foram analisadas também a questão teórica de livre justificativa e os dados quantitativos e estatísticos propostos no questionário aplicado aos vinte professores que se enquadravam na temática de estudo.

3 HISTÓRICO E REFLEXÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Ao iniciarmos o curso de formação docente podemos nos deparar com um modelo de ensino já preestabelecido, de acordo com um padrão educacional já consolidado e seguindo um currículo engessado. Na maioria das vezes, concluímos a formação sem realmente entendermos os caminhos transcorridos que culminaram no processo formativo que atualmente conhecemos, os marcos históricos que foram imprescindíveis para a evolução e atualização dos cursos de magistério em âmbito nacional.

Para Roldão (2007), o ato de ensinar e transmitir conhecimentos historicamente construídos está intrinsecamente ligado ao ser humano. A ação docente já se fazia presente nas relações sociais antes mesmo de ser institucionalizada e caracterizada como profissão.

[...] o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e a afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII (Roldão, 2007, p. 94).

Portanto, consideramos pertinente trazer em discussão nesta proposta de estudo o percurso da formação docente para compreendermos como atingimos o “modelo de ensino” que predominantemente vigora no país. Sendo imprescindível refletir o caminhar dos acontecimentos que constituíram a formação para o magistério desde a sua implementação, cujo objetivo é conceber as contribuições que delinearam os cursos de formação docente e, conseqüentemente, a prática da profissão.

Para falarmos sobre a formação docente no contexto atual, precisamos primeiramente entender sua evolução histórica desde a sua implementação, avanços, retrocessos, políticas públicas e movimentos educacionais que resultaram nos desdobramentos que institucionalizaram a formação de professores no país. Segundo Nóvoa (1995, p. 14) “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Perante a relevância indelével da educação ao longo da história no cenário brasileiro, torna-se essencial percorrer os principais acontecimentos em seus mais

diversos contextos, possibilitando uma maior compreensão, principalmente no que tange à formação dos docentes, dado que através da história, tomamos conhecimento da profissão desde os jesuítas até suas modificações no momento presente, criando assim perspectivas educacionais. Parreira e Filho (2010), depois de um breve delineamento do contexto educacional do Brasil desde a época da colonização, evidenciaram que o Brasil desde o princípio ostenta um cenário de desigualdades sociais e educacionais; todavia, a educação é o passaporte para que os excluídos tenham garantia de seus direitos.

Segundo Saviani (2011), a questão do preparo de professores no Brasil emerge explicitamente após a Independência, momento em que se cogita da organização da instrução popular. Nessa perspectiva, o autor distingue os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2011, p. 143-144).

Conforme Saviani (2011) apresenta, o curso de formação de professores apareceu com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, embora voltada apenas para o preparo didático e à custa do próprio professor. Somente após a promulgação do ato adicional de 1834 que a instrução primária passou a ser de responsabilidade das províncias, as quais algumas iniciaram o processo de instauração das Escolas Normais.

A primeira escola normal foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, pela Lei n. 10, que estabelecia a habilitação de pessoas para exercer o magistério de instrução primária e dos atuantes que já exerciam sem terem recebido a devida instrução nas escolas de ensino mútuo. A escola seria gerida por um diretor, que atuaria também na função docente, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever

pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (Moacyr, 1939b, p. 191).

A primeira escola normal do Brasil esteve atuante por um curto período de tempo, logrando pouco êxito, sendo suprimida em 1849. Em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (Moacyr, 1939b, p. 199).

Somente em 4/2/1859, a Lei Provincial n. 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província, cujo curso teria a duração de três anos, compreendendo o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira) (Moacyr, 1939a, p. 232).

Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias. Segundo Tanuri:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 2000).

Em 1870, quando o movimento liberal de democratização do ensino ganhou força, foi que as escolas normais começaram a se fortalecer, com características típicas, organização didática, currículo bem empobrecido e formação pedagógica elementar.

No período de 1827 a 1890, sobrepunha-se para a formação nas escolas normais, conhecimentos a serem transmitidos pelos professores aos alunos, ou seja, a preocupação durante os cursos era o domínio de conteúdo a serem ensinados nas escolas primárias e não em como esses conteúdos deveriam ser tratados na sala de aula, ou seja, as técnicas didáticas (Saviani, 2009).

A Revolução em 1930, ocasionou renovações expressivas, discussões e transformações no campo educacional, o país finalmente começa a reconhecer a

importância da educação e a necessidade de asseverar a todos esses direitos. O Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, instaurou o Ministério da Educação e suas Secretarias de Educação dos estados, e, em 1932, com o ideal de educação obrigatória, gratuita e laica, em meio a outros, despontou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o intuito de tornar público os ideais do Movimento Renovador. Nomes como o do educador Anísio Teixeira figuravam como lideranças do movimento.

A Escola Nova no Brasil foi sinalizada pela tentativa de promover uma educação mais inclusiva e legitimar um modelo mais moderno de ensino, revertido para uma educação prática da vida, tendo como base as ideias do filósofo americano John Dewey.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado por meio do Decreto-Lei n. 1.190 de 1939, quando foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia pela Universidade do Brasil. No início, esse curso tinha o objetivo de formação de “técnicos em educação”, pois era procurado por docentes que já possuíam experiência com a finalidade de, após concurso:

(...) assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios (Brito, 2006, p. 1).

Para Gatti (2010) é no final da década de 1930, que se dá início a formação em nível superior a partir de cursos em nível de bacharelado com a extensão de mais um ano de disciplinas voltadas para a área da educação para a obtenção de licenciatura. Segundo a autora, essa formação, conhecida como 3+1, estava direcionada para que os docentes atuassem no ensino secundário, esse modelo denominado 3+1 (bacharelado complementado com mais um ano de disciplinas na área da educação/licenciatura) também garantia aos formados ministrar disciplinas no ensino secundário, hoje intitulado de Ensino Médio. Saviani (2009) mostra que, entre os anos de 1932 e 1939 passou-se a uma nova fase, onde os adventos dos institutos de educação deram espaço para uma educação vista não apenas como objeto de ensino “mas também como oportunidade de pesquisa”.

Em 1945 foi instituído o Ensino Comercial por meio do Decreto-lei n. 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Em 1946 foram criados a Lei Orgânica do Ensino Primário e o Decreto-lei n. 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi instituído em seguida, por meio dos Decretos-

leis n. 8.621 e n. 8.622 (Silva, 2003). Essas leis organizaram as diretrizes gerais do ensino e ampliaram a formação do pedagogo para além da atuação do profissional em instituições escolares.

Após muitos anos da criação do curso de Pedagogia no Brasil, ainda era questionado o valor do pedagogo e sua função educacional. Na década de 1960, chegou a ser questionado se deveria existir tal curso no Brasil. Uma vez que as discussões eram sobre a ideia de que a pedagogia não tinha conteúdo próprio (Silva, 2003).

O curso de pedagogia tinha o objetivo de formação de “técnicos em educação” e se manteve com indefinições e imprecisões até por volta do ano de 1962. Em 1961, foi aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases, que previu a implementação de um currículo mínimo em diversos cursos, incluindo o de Pedagogia. Por meio dessa medida ocorreram algumas possíveis modificações para o pedagogo se mantendo o bacharelado perante o parecer 251/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que faz a regulamentação das licenciaturas (Silva, 2003).

De acordo com Libâneo (2000) e Pimenta (2000), o pedagogo, como bacharel, poderia atuar no exercício da função de técnico no Ministério da Educação, e como licenciado, poderia exercer a docência no curso Normal, lócus principais de trabalho, mesmo o espaço não se restringindo a este profissional, visto que a Lei Orgânica do Ensino Normal gerava flexibilidade para o licenciado atuar nas demais áreas de ensino a possuírem a mesma função.

Na década de 1970, começam a surgir em órgãos oficiais, iniciativas que repensavam o curso de Pedagogia. Já, nos anos de 1980, a formação do profissional teve fortalecimento por meio das discussões geradas para os cursos de licenciatura que se estabeleceram até a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1996 (Silva, 2003).

Também na década de 1980 começou a surgir o curso de Pedagogia com projetos pedagógicos por meio da autorização e reconhecimento do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Das várias mudanças desse período, pode-se destacar as propostas dos currículos inseridas nos cursos e como se dá sua contribuição para o entendimento de questões relacionadas com o conceito do curso de Pedagogia e do Pedagogo. Dentre elas, podem-se citar as DCNs (Brasil, 1996), que fazem a determinação da formação baseada na docência e indicando a gestão como sendo possível. Por meio dessa determinação, podemos perceber que foi sinalizada a

abertura para o profissional atuar no magistério, e ampliada a complexidade histórica da identidade desse profissional.

Conforme Melo (2006), o curso de Pedagogia é o lócus que une saberes em proximidade com outras áreas de formação, seja como práticas ou geração histórica. Esses saberes podem demonstrar as muitas modificações históricas de emancipação, e a reflexão filosófica do discurso da pedagogia integrado com a expressão política e a ideologia; contribuindo também para que a Pedagogia seja uma ciência e uma filosofia plural entre teoria e prática.

O curso de Pedagogia apresentou várias modificações no decorrer dos anos, trazendo a possibilidade de ser inserido em diversas áreas de conhecimento e de atuação. Diversos estudos consideram as transformações realizadas nessa área a respeito da identidade profissional no sentido histórico, epistemológico e filosófico. Pode-se destacar como autor, Melo (2006), que em seu trabalho “Pedagogia e curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas DCN sobre esse curso”, ressalta a importância de um breve histórico sobre a Pedagogia, pois aponta problemáticas e demonstra que a área ainda não tem seu estatuto epistemológico fortificado. As questões sobre o conceito de quem é o pedagogo, de que forma e em quais locais podem atuar, ainda existe atualmente.

A pedagogia, como teoria e prática da educação, está diretamente relacionada com a formação humana, concebendo seu espaço de inserção social e temporal, levando em consideração suas constantes transformações, com o intuito de assimilar como os fatores socioculturais e institucionais interferem no desenvolvimento do indivíduo e quais as melhores condições para o ensino (Libâneo, 2005).

Diniz-Pereira e Soares (2019) explicam que a formação de professores no Brasil se inspira em modelos formulados a partir da racionalidade técnica. Ela representa a aplicação da epistemologia positivista. O professor passa a desenvolver soluções instrumentais para problemas a partir da aplicação de um método. Nesse processo, o professor é um especialista cuja atribuição é executar as regras pedagógica que aprendeu durante a sua formação. Sua prática docente será caracterizada, nesse contexto, pela aplicabilidade da teoria pedagógica e científica. Esse tipo de constituição curricular é utilizado em diferentes países do mundo e se baseia em documentos formulados na década de 1990 por instituições como o Banco Mundial.

Diferente da racionalidade técnica, a racionalidade prática, de acordo com Diniz-Pereira e Soares (2019) propõe a superação dos problemas identificados no

modelo positivista de formação. Busca-se construir novos modos de pensar e fazer a formação docente, por meio da pesquisa-ação, embora esta também tenha alguma influência da racionalidade prática.

De acordo com os autores, a racionalidade crítica, por sua vez, compreende a educação como um processo construído historicamente e tem conexão local. Busca discutir futuros possíveis. Nela, a educação é vista como um processo político de ação no mundo. Assim, não há um procedimento único a ser seguido no processo de construção do conhecimento na medida em que ele deve estar alinhado a uma compreensão das condições sócio-históricas do aluno, as quais são específicas e não podem ser generalizadas e um modelo positivista.

Na racionalidade crítica, o professor é visto como alguém que levanta problemas. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz-Pereira; Soares, 2019, p. 1).

A racionalidade crítica tem Paulo Freire como principal referência e sugere que o professor seja um propositor de problema, estimulando o pensamento crítico e autônomo dos estudantes (Diniz-Pereira; Soares, 2019).

Em um estudo a respeito dos referenciais teóricos que professores adotam em suas práticas pedagógicas, Rappaport e Silva (2006) identificaram que, em um grupo de 34 professores, todos utilizavam jargões conhecidos a respeito dos referenciais teóricos que indicavam como orientadores de suas práticas e, no final, se baseavam no senso comum. Aqueles que responderam que não utilizavam nenhum referencial corresponderam a mais de 55% da amostra. A ausência de um referencial foi associada à intuição, necessidade de oferecer atividades agradáveis e associação com os conhecimentos prévios dos alunos. Alguns nem sequer souberam responder os motivos. Destaca-se, no referido estudo, que mais de 50% dos professores afirmaram seguir o livro didático como padrão de atividades. Quando não submetidos aos livros didáticos, os professores indicavam serem orientados pelos referenciais teóricos definidos pela escola na qual trabalham. As escolhas foram justificadas com base em escolhas pessoais ou determinações institucionais, sem associação com uma formação política e ideológica.

Ao serem indagados sobre os referenciais teóricos que norteiam a ação docente, um grupo de professores apontaram Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky e

Paulo Freire como base; contudo, foi demonstrado que a maioria não possuía conhecimento teórico suficiente sobre a própria teoria a qual diziam sustentar a sua prática pedagógica, conforme demonstra a citação abaixo.

(...) os que escolhem Piaget apresentam como justificativas a construção do conhecimento, o desenvolvimento gradual, a interação social e as escolhas pessoais. Para Emília Ferreira, a opção é justificada pela realidade do educando e o construtivismo. Quanto a Vygotsky, foram mencionadas a visão deste em relação ao ensino e a causa social, que são respostas vagas e pouco fundamentadas. E, por fim, para Paulo Freire, foram mencionados a função social e libertária, as faixas etárias, o cotidiano dos alunos e a história pessoal. Assim, o conteúdo das falas dos participantes revela que uma ampla maioria diz usar um referencial sem ter um conhecimento teórico concreto da própria teoria (Rappaport; Silva, 2006, p. 3).

Tal contexto indica que a formação inicial não oferece uma imersão teórica suficiente para subsidiar as ações cotidianas dos professores. Assim, teorias promissoras, como o construtivismo, são associadas ao insucesso da escola brasileira, mas podem somente serem mal interpretadas ou inutilizadas na prática docente. Ao professor é concedida pouca autonomia na definição de referenciais de ensino, os quais são significativamente orientados pelos livros didáticos e pelos gestores escolares. Assim, as práticas pedagógicas estavam alinhadas a uma racionalidade técnica (Rappaport e Silva, 2006).

Diante do exposto, podemos observar uma provável insuficiência teórica na formação inicial para o exercício do magistério, onde a maioria dos professores não conseguem definir um referencial para direcionar a sua ação, se relegando a materiais didáticos já elaborados ou ao planejamento didático preestabelecido pela unidade escolar.

3.1 Dicotomia entre teoria e prática na formação docente

Diante do cenário educacional atual, onde nos deparamos com a precariedade do ensino e o descontentamento de uma classe de profissionais que exercem a docência, a formação dos futuros professores surge como uma problemática na área educacional e se torna pauta de discussões na busca por melhorias na qualidade do ensino. Os professores ao ingressarem na carreira se deparam com uma realidade totalmente em desacordo com idealização preconcebida da profissão, adentram um espaço diversificado que demanda um saber fazer para além dos conhecimentos teóricos adquiridos.

O intuito deste tópico é discutir a relação entre teoria e prática nos cursos de

formação de docentes, na busca de compreendermos a dinâmica entre essas concepções tão fundamentais no preparo do futuro docente. Um dos grandes entraves do exercício profissional é associar a formação teórica com a prática, ou seja, o que deve ser ao fazer docente.

Historicamente, a formação docente tem distanciado a relação dialógica entre teoria e prática, pois até tempos atrás, os estágios supervisionados eram realizados somente no final de curso. Os cursos de formação para o magistério precisam acompanhar as complexidades da sociedade, não se sustentando apenas na teoria ou no lado comum da prática, sem realmente encontrar uma solução que ofereça um caminho de mudança no campo formativo, precisa ser dialético, levando-se em conta o meio social e a necessidade de intervenção do sujeito. Para Pimenta, "o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática" (Pimenta, 2006, p. 43).

Concebendo a profissionalidade docente como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que caracterizam um professor como profissional e a capacidade de tomar decisões informadas e éticas no contexto educacional, bem como a habilidade de refletir sobre e adaptar suas práticas de ensino exige do professor o domínio de conhecimentos sistemáticos, científicos e práticos para que o seu fazer seja intencional no desenvolvimento das aprendizagens. Marcelo Garcia (1999) conceitua a formação de professores como:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e prática, que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo Garcia, 1999, p. 26).

Tradicionalmente, nos cursos de formação docente, a prática de ensino sempre foi requisito obrigatório na preparação do futuro professor. Elas acontecem por meio dos estágios nos quais os alunos se remontam para o campo da atividade docente com o intuito de apreender e futuramente aplicar bons modelos de ensino.

Desde os anos 1980 discute-se a formação para o magistério, em especial o descontentamento com a dicotomia entre teoria e prática pedagógica. O professorado da época impulsionou a realização de estudos na área que demonstraram a

necessidade de reformulações nos cursos de formação, onde “o que ensinar e como ensinar deve ser articulado para quem e para quê e em quais circunstâncias” (Pimenta, 2013). Em consonância a esses questionamentos, a formação docente deve considerar as realidades e vivências da escola para que o futuro professor possa ter acesso a conhecimentos que estarão presentes em algum momento da sua ação.

Atualmente, diante das constantes transformações econômica, política, social, tecnológica e cultural da sociedade, a escola tem se “autopressionado” a uma adequação às exigências do mundo do trabalho, ofertando um ensino técnico e profissionalizante. A partir dessas mudanças surgem novos desafios, e a escolarização passa a ser exigida no mundo do trabalho e, conseqüentemente, aumentando a demanda da formação de professores na sociedade. Segundo Marcelo Garcia (1999) “o desenvolvimento profissional é uma ferramenta imprescindível para a melhoria da escola.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, propuseram reformas no currículo buscando melhoria no ensino ofertado, no art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 está determinado que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002a, p. 1).

O desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação docente devem buscar “o conjunto das competências necessárias à atuação profissional” e adotá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (Brasil, 2002a, p. 1).

Inerente à proposição na busca por competências, as DCNs também estimularam a organização curricular considerando variados espaços e tempos curriculares. Com o intuito de dar consistência às orientações propostas no documento, a Resolução CNE/CP 2/2002, dispõe sobre a carga horária dos cursos de formação de professores, considerando:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do

início da segunda metade do curso;
III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b, p. 1).

Ao definir a prática como componente curricular com período preestabelecido e segregado dos demais saberes da formação profissional, a medida reforça a dicotomia entre teoria e prática na formação inicial docente (Garcia; Fonseca; Leite, 2013).

Em 2019 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCC/FP) que incorpora os princípios e medidas das DCNs (2002), ratificando a formação docente por competências e intensificando a relação entre os cursos formadores e a realidade escolar (Albino; Silva, 2019).

“[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (Brasil, 2018b, p. 7).

Segundo Ricardo (2010, p. 10) a formação que busca o desenvolvimento de competências tem por finalidade preparar o indivíduo para as demandas de bens e serviços do mercado, como “objeto de capital moderno”.

Muitas críticas têm sido realizadas aos modelos de ensino no Brasil, muitas delas fundamentadas em resultados negativos nas avaliações de ensino, outras na qualidade dos novos profissionais lançados no mercado de trabalho. Todavia, o modelo utilizado para formação desses novos docentes com base na matriz curricular precisa ser constantemente reavaliado e estruturado de acordo com a realidade de cada época e região (Ramalho; Nunez; Gauthier, 2004).

São muitos os entraves que permeiam a formação docente, esta acepção nos remete ao educador Paulo Freire ao nos depararmos com os enfrentamentos necessários em relação à formação dos professores e aos saberes da prática pedagógica, ou seja, a um processo de formação como uma possibilidade e tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido à sua profissão e tão desgastada em nossos dias.

Ao dizer que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (Freire, 2007, p. 58), ele nos convida ao enfrentamento político e crítico das condições de trabalho e ser reflexivo no processo de construção da

identidade docente.

Com isso se percebe que tanto a pedagogia quanto a realidade estarão sempre envolvidas com aprendizagem do mundo, para Moraes (2004, p. 319) “é no cotidiano que se expressam as formas de viver/conviver e é aí que devemos criar novas formas de ser e estar no mundo, a partir de reflexões significativas sobre as realizações do aprendiz”.

Ao refletir sobre a formação do docente para atuar na Educação vigente no Brasil, é importante pensar que esse docente está inserido em uma realidade específica, onde os educandos trazem consigo contribuições de suas experiências que devem auxiliar e facilitar o trabalho do educador.

Acredita-se que o desenvolvimento de uma ação voltada para uma prática transformadora possibilita que os alunos, particularmente em sua vida cotidiana, exerçam seus direitos e responsabilidades, identificando, criticando e repudiando as atitudes de discriminação e de injustiça que favorecem a reprodução da pobreza e da desigualdade, desenvolvendo práticas que permitam o desenvolvimento de atitudes de respeito, de solidariedade e cooperação (Moraes, 2004).

Corroborando com esse entendimento à compreensão das implicações nos conceitos na educação que são atribuídos ou estão relacionados com o pensamento complexo, Pinto (2007) destaca a dialogicidade, a complexidade, a interação, a transdisciplinaridade, a auto-organização, a circularidade, a recursividade, a flexibilidade e a autonomia, para que se possa compreender melhor as diferentes dimensões envolvidas no processo de aprender, ou seja:

O educador deve ser o portador da consciência mais avançada do seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (Pinto, 2007, p. 48).

O docente precisa entender o fundamentalismo da sua conduta enquanto profissional, repensar e dar sentido a sua prática, o que precisa ser desconstruído, interferindo diretamente em sua ação e principalmente que se almeja alcançar na árdua batalha da profissão.

De acordo com Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

A prática educativa é humanamente guiada, com um objetivo a ser alcançado e que necessita de pressupostos que fundamentem e orientem o seu percurso. A

reflexão filosófica da educação deve considerar a realidade social como a norteadora da ação, estabelecendo assim a sua finalidade (Luckesi, 1994).

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional! (Luckesi, 1994, p. 21).

Dessa forma, de acordo com o autor, a educação precisa estar articulada a uma fundamentação teórica que esteja em consonância com os movimentos do meio social, refletindo em políticas que irão influir positivamente nas discussões educacionais e no direcionamento da ação pedagógica. Para garantir a qualidade do ensino, tanto na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, as políticas educacionais terão que incorporar os mais recentes resultados sobre aprendizagem e assumir a função de propiciar oportunidades para que seus aprendizes possam gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo, assim, competências e habilidades para poder continuar a aprender ao longo da vida.

Dessa maneira, conforme esse autor, entende-se que o papel do educador consiste em mediar a aprendizagem, priorizando nesse processo, a bagagem de conhecimento trazida por seus alunos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o “conhecimento letrado”, ajudando-os no processo de aquisição de conhecimentos, tornando-os sujeitos de sua história e não um objeto.

A divergência entre o que os materiais de suporte teórico trabalhados na formação inicial ensinam sobre rotinas e o que acontece no cotidiano contribuem com a constituição de dificuldades encontradas por esses docentes em estabelecer uma conexão entre as teorias aprendidas e a prática pedagógica. Pimenta (2011) comenta que:

Uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânica da natureza docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo o seu saberes-fazeres diante das necessidades e desafios que o ensino como prática social coloca no cotidiano (Pimenta, 2011, p. 6).

A profissão de docente não deve ser encarada como algo mecânico, onde o saber é considerado como algo engessado que deve transmitido de forma técnica e dissociado do contexto do indivíduo em formação. O conhecimento precisa ser concebido considerando a realidade e as variáveis cotidianas que irão agregar valores, habilidades e atitudes no delineamento da construção dos saberes que irão

subsidiar uma prática que seja suficiente para encarar os percalços da profissão.

Os currículos dos cursos de licenciaturas são motivos de muita discussão, pois múltiplos fatores interferem diretamente nos cursos de formação e na qualidade do ensino ofertado. Segundo Bernardo,

(...) muitas vezes os currículos dos cursos de formação docente não fazem uma articulação entre teoria e prática. A teoria sempre é apresentada como corpo de conhecimentos historicamente construídos, os quais devem ser (in)formados aos futuros professores (Bernardo, 2015, p. 92).

Luppi, Behrens e Prigol (2022) afirmam que o processo de formação docente é contínuo e complexo, sofrendo interferências da prática pedagógica, das metodologias e da experiência pessoal do docente. Sendo assim, os significados que os docentes atribuem aos conteúdos estudados durante a formação não permanecem os mesmos durante a sua carreira. Eles são ressignificados na medida em que as respostas exigidas pelo cotidiano se modificam. A escola é uma instituição viva. Ela se transforma, bem como os seus sujeitos. Assim, cada experiência em uma escola demandará do professor metodologias, posicionamentos e práticas distintas, ampliando a complexidade da sua formação e da sua prática docente.

No processo de ensino-aprendizagem o professor e o aluno atuam fundamentalmente em um trabalho coletivo para uma perspectiva de inserção social, transformadora e crítica. Ambos serão transformados. No entanto, o saber-fazer nem sempre é óbvio após a formação.

Formar professores com qualidade social e comprometimento político e transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem Universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e nos exercícios da cidadania (Feldmann, 2011, p. 71).

Pimenta (2011) menciona em seu texto que o professor não deve obter o conhecimento sem transmitir, precisa ser informante dos conteúdos adquiridos durante a vida acadêmica e secular, extrair de sua essência o melhor de si e que transpareça aos seus alunos propositalmente com estímulos que os permita construir o conhecimento. O desafio é a mediação entre o conjunto de informações e os alunos, levar o conhecimento necessário para desenvolver reflexão a qual ter consciência em se comportar socialmente. Nesse contexto, a escola se destaca com a finalidade de levar os alunos à humanização que o transportará de maneira coerente a sociedade.

Feldmann (2011) discute que alguns professores se encontram em um embaraçoso de significados sobre culturas diversas presentes no cotidiano escolar,

sente-se inseguro com muitas incertezas que permeiam sua função social colocando em dúvida ou descrédito o seu papel e trabalho docente que desempenha. Santos destaca, no entanto, que é preciso mais do que nunca ler o mundo para transformá-lo. Ele afirma que:

Todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (Santos, 2000, p. 79).

O autor discursava sobre os direitos que as pessoas têm em transformar, por meio da ciência moderna, na racionalidade hegemônica e na formação fundamental, o modo que as pessoas pensam e leem o mundo. Ninguém é tão sábio que não possa aprender nem tão ignorante que não possa ensinar, sobre os diferentes pensamentos e opiniões expostos em meio a sociedade e o julgamento pressuposto uns dos outros em relação ao que acha correto.

O sujeito como ser social e situado historicamente precisa assumir sua identidade, reafirmando as características individuais que o difere dos demais, seus pensamentos e percepções da realidade. Especificamente, aqueles que adotam a docência como profissão, precisam reconhecer suas particularidades pessoais e da sua prática, agregando os significados sociais, tradição e contradições históricas da profissão. Um professor que exerce sua prática afirmando sua identidade, age com autonomia e comprometimento, consciente da função social da profissão que é auxiliar na transformação da sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2014) definem a identidade docente como o significado que o professor atribui à sua atividade profissional em seu cotidiano, associada aos seus valores, à sua ideologia e ao posicionamento político. É a apropriação do “ser professor” em sua vida.

A constituição da identidade docente pode ser concebida durante a formação inicial e no decorrer da prática, em uma relação dialógica estabelecida entre o professor e seus conhecimentos teóricos e a prática. Paulo Freire (2007) explica que a teoria sem a prática é pura dialogia e a prática sem teoria é a reprodução de práticas sociais sem uma profunda análise crítica e estrutural. Embora pareça explícito que a

teoria alimenta a prática, na medida em que se fosse de outro modo, a formação seria desnecessária, a materialidade da teoria em uma prática pedagógica não é tão simples de ser construída.

Nota-se que, ao contrário de outros tempos, a mudança se tornou um paradigma. A mudança é constante e vertiginosa e não é tão fácil se preparar para assumir mudanças constantes. Mudanças que ocorrem em contextos multiculturais, multilíngues e multiétnicos. Mudanças epistemológicas em diferentes campos do conhecimento, mudanças nas formas de ensinar e aprender, mudanças tecnológicas, tudo isso implica uma nova socialização profissional e para isso temos que reconstruir muitas coisas (formação, estruturas, incentivos, situações de trabalho, novas profissões educacionais etc.) (Baladeli; Barros; Altoé, 2012).

A formação dos profissionais da área educacional merece grande atenção dos órgãos públicos, pois são eles que podem mudar o cenário global de ensino, atuando como intermediários entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Um docente reflexivo é produto de um ensino que o permitiu ser assim, um ser que aproveitou o que foi ensinado na matriz curricular, associou e consolidou tais informações às suas vivências fora do ambiente escolar e tornou essa bagagem significativa para sua realidade (Nóvoa, 1999).

Paulo Freire (1980) argumenta que a educação tem o papel de permitir ao homem emancipar-se de sua condição de opressão em uma sociedade de classes. O professor tem o compromisso de mediar a relação dos estudantes com o mundo, por meio do estímulo ao pensamento crítico. A prática, na perspectiva de Paulo Freire, é a aplicação do conhecimento teórico no cotidiano. A função do conhecimento teórico deve ser a de permitir ao indivíduo agir de maneira consciente. Nesse sentido, o professor também precisa reconhecer a sua função política e agir em consonância com uma teoria que fundamenta sua ação no mundo. É a partir do reconhecimento das estruturas que o oprimem que o indivíduo pode transcender de uma condição de consciência ingênua para consciência crítica. Ao atingir a consciência crítica, ele se sente capaz de agir pela modificação de suas condições objetivas de existência.

3.2. Desafios para professores iniciantes

O período inicial da carreira docente é um momento conturbado na vida do professor, ele transpõe a figura do aluno que está em formação para assumir a figura

do mestre, responsável pelo processo de ensino, marcado por experiências reais da prática no cotidiano escolar. Na concepção de Burke, Fessler e Christensen (1984, p. 14-15) o período inicial do docente pode ser definido como:

(...) define-se em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período que o professor iniciante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia. É possível que os professores também experienciem esse começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região (apud Marcelo Garcia, 1999, p. 114).

Huberman (1995) traz como objeto de investigação o ciclo de vida do ser humano para a docência. Para o autor, os professores vivenciam durante a carreira diferentes ciclos de acordo com o tempo de exercício da docência, sendo o momento inicial descrito como a “entrada na carreira”. Marcelo Garcia (1998), entende o início da carreira como um momento fundamental do “[...] desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende, [através de programas] que os professores adquiram conhecimentos, [competências e atitudes] adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade”.

O professor ao adentrar no meio profissional se depara com o ambiente escolar em sua totalidade, um espaço desconhecido, complexo e com as particularidades que fazem parte do cotidiano escolar e, principalmente, com as exigências do sistema de ensino. Tendo que se relacionar de forma direta com a comunidade que dá vida a escola, alunos, pais e colegas de profissão, cada um com suas características e contextos.

Para Huberman (1995), é nesse momento que o professor iniciante se confronta com os percalços da profissão, o período, segundo ele:

(...) traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (Huberman, 1995, p. 39).

O docente ao iniciar sua vida como profissional sofre o famoso choque de realidade, onde se confronta com o cotidiano de uma escola e a heterogeneidade de uma sala de aula, é um momento marcante na vida de um professor, onde ele repensa a sua condição e confronta a idealização da carreira, assimilando todas as dificuldades educativas e deficiências formativas, começa a indagar se realmente está preparado para o ofício de ensinar.

Segundo Soares (2004, p. 83) os obstáculos encontrados pelos professores no início da carreira podem ser discutidos “[...] numa perspectiva de compreensão e até intervenção por meio da formação inicial e contínua do professor, seja como instância dos cursos de formação de professores e extensão da socialização profissional”.

Entre os desafios existentes na prática pedagógica de professores em início de carreira, está a atribuição de materialidade aos conhecimentos teóricos acumulados durante a formação, encontrando no ofício uma desarticulação entre o conhecimento proposto e a ação docente cotidiana (Tardif, 2000). Em uma perspectiva crítica, a prática pedagógica deve estar voltada para a construção do pensamento autêntico do estudante. No entanto, as estruturas existentes no sistema educacional dificultam a ação autêntica do próprio professor.

Nóvoa *et al.* (2000) corroboram esse discurso com a problemática de haver demasia de discursos e escassez de práticas políticas no ambiente formador de futuros docentes. A crítica principal envolve a formação superficial dos discentes que não estão habituados a refletir sobre os ambientes e contextos, sendo doutrinados a decorar e repetir os conteúdos, sendo rasos em discursar sobre os eles.

Silva (2017) propôs uma pesquisa a respeito das percepções de professoras iniciantes no ensino fundamental a respeito das suas concepções pedagógicas. Em sua pesquisa de campo, o autor verificou que as professoras não eram capazes de associar determinadas práticas pedagógicas às tendências interacionistas e construtivistas, o que para o autor indica uma falta de aprofundamento teórico a respeito das teorias pedagógicas na formação de professores para as séries iniciais em nível médio.

Para o autor, destaca-se que o trabalho pedagógico observado se fundamenta sobretudo nas instruções e atividades propostas pelos livros didáticos, de modo que há uma dificuldade em realizar uma prática pedagógica fundamentada nas teorias pedagógicas conhecidas pelos professores, tendo em vista a existência de um vínculo da rotina de atividades ao livro didático.

As atividades, nesse contexto, são norteadas pelas tendências que orientam o livro, na medida em que o agir do professor é orientador por ele. O livro se torna um roteiro, e mesmo ao reconhecerem que as experiências sociais dos alunos devem ser consideradas na elaboração das estratégias de ensino, elas se identificam como comprometidas com o conteúdo do livro.

Em uma investigação a respeito dos professores dos anos iniciais em seus

desafios na articulação entre teoria e prática, Accin, Pinto e Coutinho (2021) verificaram que as dificuldades dos professores iniciantes nos anos iniciais transcendem aquelas associadas à teoria e prática. Em uma pesquisa com um grupo de oito docentes em fase inicial de carreira, os autores observaram que eles não se sentiam seguros em lecionar de maneira polivalente, na medida em que nos cursos de formação não são abordadas temáticas específicas de maneira aprofundada.

Assim, disciplinas como Matemática e Ciências eram pouco abordadas por eles, em consequência da insegurança em lecionar nesses temas, pois os conhecimentos específicos foram poucos estudados durante a formação, onde a ênfase foi dada aos conhecimentos pedagógicos. Observou-se, ainda, que a ausência de uma formação integrada a realidade das escolas dificultava a abordagem de conflitos existentes no cotidiano, questões relacionadas com a violência e as subjetividades dos estudantes. A escola é um espaço social e o professor precisa estar capacitado também para lidar com os embates do meio.

Accin, Pinto e Coutinho (2021) observaram que professores associam o currículo prescrito à dificuldade em articular as teorias discutidas na formação à prática docente, considerando que tais conteúdos, em muitos casos, não são passíveis de articulação com o cotidiano e exigem um processo tradicional de ensino. Assim, as experiências locais são esvaziadas do currículo praticado ou é necessário um esforço de adaptação ao que está prescrito, de modo que há sempre uma submissão da experiência de aprendizagem associada ao contexto das possibilidades oferecidas pelos currículos prescritos, sobretudo em relação aos conteúdos dos livros didáticos.

Para Nascimento (2019), a formação docente e a prática pedagógica são atravessadas por diferentes fatores, que estão relacionados com os conhecimentos prévios e experiências pessoais dos docentes, formação e crenças. No entanto, a partir da década de 1990 houve um reforço dos discursos em favor de uma formação pedagógica mais técnica, com conteúdo pautado nos modos de fazer a prática pedagógica. Tais discursos defendiam que a qualidade da educação estava sendo prejudicada com a oferta de professores que saíam das universidades sem uma experiência efetiva com a prática docente. Com isso, os currículos de formação de professores passaram a conter um número maior de disciplinas voltadas para as metodologias e a prática docente e com menor carga teórica. Nesse sentido, a formação de professores para a ação política e crítica na sociedade foi reduzida, favorecendo ainda a separação, no currículo de formação, entre teoria e prática.

Para Silva (2020), o processo de formação de professores para atuação nas séries iniciais deve ser atravessado por experiências que articulem a teoria e a prática. Nesse contexto, considera-se que o estágio supervisionado não dá conta dessa articulação, haja vista que prioriza a atenção à prática sem uma reflexão teórica articulada. Em um estudo a respeito do Programa Residência Pedagógica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a autora observou que o programa propõe uma articulação entre teoria e prática. A teoria pedagógica é utilizada como subsídio para proposição de atividades práticas e metodologias. Sendo assim, a tarefa de associação entre a pesquisa e a extensão fornece possibilidades mais profícuas no sentido de aproximar os conhecimentos teóricos das atividades realizadas na prática docente, sendo recomendada a construção de práticas de pesquisa científica no âmbito das atividades de estágio docente.

Lima, Silva e Costa (2011), ainda delimitam que no cenário prático da formação do educador, existem níveis diversificados de estudo. Por esse motivo, existe a necessidade de adaptação do futuro docente já no ambiente do trabalho pedagógico.

A formação dos profissionais da área educacional merece grande atenção dos órgãos públicos, pois são eles que podem mudar o cenário global de ensino, atuando como intermediários entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Um docente reflexivo é produto de um ensino que o permitiu ser assim, um ser que aproveitou o que foi ensinado na matriz curricular e associou e consolidou tais informações as suas vivências fora do ambiente escolar e tornou essa bagagem significativa para sua realidade (Nóvoa, 1999).

Embora Paulo Freire seja mundialmente conhecido por seu método de alfabetização de adultos, seu pensamento e reflexões ético-políticas sobre a pedagogia e a sociedade transcenderam a sua atuação profissional, marcada por uma visão específica do exercício do poder e das possibilidades históricas de mudança. Toda a proposta de Freire se baseia na legítima indignação pelas injustiças cometidas contra os subalternizados do mundo; os sem-teto, sem escola, sem-terra, sem água, sem pão, sem emprego, sem justiça, sem voz, num esforço insistente de ler criticamente o mundo não só para se adaptar a ele, mas para mudar o que acontece de forma injusta. Na esperança radical, pautada na possibilidade de transformar o mundo, o sujeito se torna capaz de participar da luta pela defesa da igualdade de possibilidades. Assim, por meio de uma vida de ação-reflexão e compromisso, trabalha para reivindicar os direitos fundamentais dos mais vulneráveis: justiça social,

direitos humanos, democracia, igualdade e dignidade. Estes são temas de constante reflexão ao longo de sua obra; que dão origem a práticas pedagógicas com base nas pessoas, juntamente com seu contexto histórico e cultural, para ajudar os oprimidos a tomar consciência e denunciar os problemas do mundo ao seu redor, tornando-se capazes de anunciar ações que lhes permitam mudar a situação do processo desumanizador que os oprime pela realização de sonhos possíveis. A premissa fundamental subjacente a essas ações é o conhecimento fundamental de que a mudança é difícil, mas possível.

Uma educação consciente de seu caráter político se apresenta como cenário ideal para reivindicar os direitos daqueles que são constantemente oprimidos, privados de seus direitos fundamentais e de expressar suas opiniões e sonhos.

Contrariando a concepção "bancária" de educação, Freire não considera o conhecimento da realidade como um ato individual ou puramente intelectual. Conhecer o mundo é um processo coletivo, prático, que incorpora diferentes formas de conhecimento: consciência, sensibilidade, desejo, vontade, corpo. Conhecer o mundo não é uma operação puramente intelectual, é um processo articulado na prática e em todas as dimensões humanas. O objetivo não é tanto conhecer ou tomar consciência do mundo e depois transformá-lo, mas conhecer o mundo através e no contexto da prática transformadora, na qual estão subjacentes desejos, valores, vontades, emoções, imaginação, intenções e utopias.

Essa ação é dialógica. Enquanto o indivíduo age sobre suas condições objetivas de existência com a intenção de transformá-las, ele é transformado por elas e sua consciência adquire ainda mais criticidade. A educação como prática de liberdade apresentada por Paulo Freire assume essa função de ajudar os indivíduos no processo de reconhecimento das condições de opressão em que vive a classe trabalhadora, para que possam, a partir desse reconhecimento, empreender ações que lhes permitam se emancipar.

Paulo Freire (1992) afirma que somente a ação assistencialista não permite ao homem construir sua responsabilidade para com o mundo, que segundo ele é uma "necessidade fundamental da alma" (Freire, 1992, p. 48). Para que as necessidades da alma sejam satisfeitas, as pessoas precisam transformar suas decisões em estratégias para resolver seus problemas de forma comprometida. A responsabilidade é uma necessidade da existência humana. O assistencialismo torna o homem estranho a si mesmo. Outros recebem competências para identificar seus problemas

e necessidades, bem como para propor soluções. Ele se torna historicamente passivo. Ele não tem autonomia para decidir sobre seu destino. Enquanto espera pela ação assistencialista, a vida é vegetativa. O homem não reconhece suas necessidades que vão além das biológicas.

Ao estabelecer uma relação dialógica com o mundo, que transcende a satisfação das necessidades vitais, o homem consegue ampliar suas possibilidades de comunicação com os outros homens e com o mundo, estabelecendo uma existência transitiva.

Freire (1996) indica que o conhecimento teórico tem um potencial libertador, na medida em que oferece ao oprimido a possibilidade de agir conscientemente, bem como utilizar esse conhecimento para resolver problemas identificados em sua experiência objetiva no mundo. Paulo Freire (1996) destaca a importância do ativismo baseado na consciência crítica da realidade como forma de evitar o ativismo vazio, da mesma forma que defende o uso da teoria como base para o exercício de uma prática transformadora. Não adianta conhecer a teoria sem materializá-la em práticas voltadas para a transformação social.

Silva (2007) destaca que a educação para a mudança social deve transcender a prática reiterativa, que é aquela na qual conteúdos prescritos são socializados sem um compromisso efetivo com a ação social e a experiência objetiva do estudante. Assim, embora ele seja capaz de se apropriar de um elevado número de conceitos e informações científicas, tais informações não são utilizadas em sua ação cotidiana. Por outro lado:

Na prática criadora, teoria e prática juntas ganham novos significados, ao reconhecer a unidade indissociável entre ambas, é importante, também, considerar que quando isoladamente assumem o caráter absoluto, trata-se na verdade de uma diferença no seio de uma unidade indissociável (Silva, 2007, p. 5).

A prática criadora busca integrar o conhecimento de maneira articulada. As disciplinas são integradas e os saberes são associados aos problemas cotidianos que o estudante encontrará. Ela atribui ao conhecimento um caráter emancipatório, na medida em que permite que o estudante construa um conjunto de saberes que serão referências para a sua ação social. Em relação ao trabalho pedagógico, este não estará vinculado estritamente ao modelo prescritivo. As atividades e conteúdos serão modificados de acordo com os contextos impostos no cotidiano e as demandas locais.

Assim o conhecimento se torna útil à transformação da realidade e não uma mera reprodução de saberes canonizados.

Pugliese *et al.* (2017) argui que dentro da formação educacional deve existir espaço para que os futuros profissionais tenham voz e que ela possa existir em qualquer lugar onde o conhecimento for usado e construído, pois, existe a necessidade de criar educadores autênticos, com liberdade para reestruturar e construir novos paradigmas. Uma vez que esses profissionais precisam ser capazes de se transformar para se adaptarem aos novos desafios que enfrentarão na docência.

Rabelo e Monteiro (2021) afirmam que docentes são formados em um processo que não se encerra com o curso de formação. As experiências cotidianas, o relacionamento com seus pares e com os alunos também são momentos de formação que contribuem com a constituição de suas práticas pedagógicas. Aos docentes em início de carreira são impostos diferentes desafios, os quais se relacionam com a ausência de um processo orientado de integração à sala de aula e experiências curtas de estágio docente. Enquanto em outros países existem processos de indução profissional orientada, no Brasil os docentes em início de carreira precisam construir seus percursos sozinhos e ainda obedecem a certas hierarquias que os delegam classes que os docentes mais experientes não desejam atuar.

Os professores estão continuamente em um processo de construção e reconstrução do saber, diariamente se deparam com situações complexas que demandam estudos e reflexões sobre a prática. Existem alguns programas de iniciação à docência que demonstraram ser muito eficazes, pois permitem aos futuros docentes uma experiência *in locus*, proporcionando vivências e conhecimentos que serão de grande valia ao seu desenvolvimento profissional.

Borges e Moraes (2015) analisaram que a presença da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação na escola é importante na construção de uma reflexão a respeito da prática pedagógica entre os professores. A pesquisa em ação passa a compor o cotidiano do docente, que realiza uma reflexão de sua prática pedagógica a partir das teorias discutidas no âmbito dos estudos do PIBID. No estudo realizado pelas autoras, as reuniões eram, além de espaços de reflexão teórica, momentos de planejamento e troca de conhecimentos sobre os alunos e experiências, de modo que, diferente do que foi relatado por Silva (2017),

não era o livro didático, mas o cotidiano do centro de planejamento pedagógico. Para além da pesquisa teórica, o PIBID se tornou a pesquisa a respeito de si mesmos.

Rabelo e Monteiro (2021) indicam que o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, primeiro a oferecer cursos de integração a docentes, é reconhecido pelos participantes como eficiente no processo de reconhecimento das atividades docentes no cotidiano, bem como na superação de dificuldades.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008), em uma análise de um programa de mentoria no qual professoras experientes eram mentoras de professoras iniciantes, identificaram que a formação continuada de docentes iniciantes deve ser realizada por meio de uma articulação com a prática docente. A mentoria por professoras mais experientes foi eficiente no sentido de ajudar na construção de novos saberes a respeito da atividade profissional e do cotidiano. Destaca-se que a experiência docente não se constrói sozinha. Ela é construída em uma relação dialógica com os diferentes atores que participam do projeto educativo no contexto escolar.

De maneira geral, verifica-se que as evidências científicas indicam que as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes na execução de atividades que relacionem teoria e prática estão associadas ao caráter prescritivo do currículo e dos materiais didáticos disponíveis. Tanto o currículo quanto os materiais didáticos são atravessados por ideologias e teorias pedagógicas que acabam norteando também a prática docente. Nesse contexto, os professores encontram dificuldades em materializar as teorias e as sínteses que desenvolvem a respeito delas. Há, na perspectiva desses docentes, uma limitação de suas práticas realizadas por meio dessas estruturas de controle subjacentes ao currículo.

As práticas de pesquisa e iniciação à docência realizadas durante a formação, como PIBID e Residência Pedagógica foram identificadas como promotoras da atividade crítica e da produção autônoma dos professores, na medida em que nelas é possível construir metodologias e materiais didáticos autorais, fundamentados nas teorias pedagógicas escolhidas por eles. Contudo, o estágio escolar pode apresentar uma certa ineficiência na articulação entre teoria e prática, pois pode ser realizado de forma mecânica, através da observação e registro do cotidiano de maneira não aprofundada em vieses teóricos.

4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: PROFESSOR INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MIRACEMA

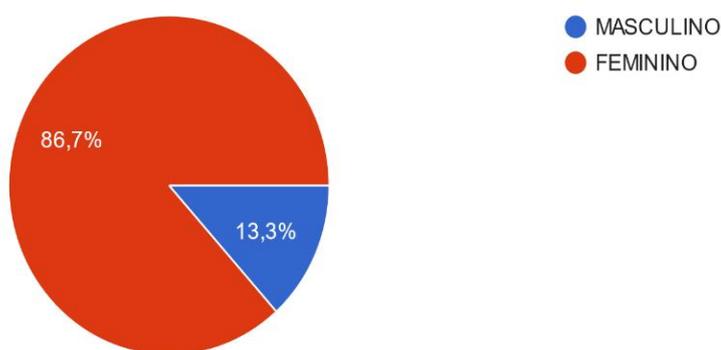
Neste capítulo procuramos traçar o perfil dos professores da rede municipal de ensino de Miracema que se encontravam no período inicial da carreira. Foi enviado através do Google Forms aos 15 profissionais em atuação e com até cinco anos de exercício docente um questionário *online* que contemplou informações pessoais, tais como: sexo, idade, formação, ano de formação, atuação em outra rede, tempo de atuação no magistério e também uma questão de livre opinião sobre a relevância da formação inicial para o exercício da prática docente. Da totalidade do público de interesse, todos responderam ao questionário proposto.

Em relação ao sexo dos participantes (Gráfico 1), 86,7%, precisamente 13 (treze) são do sexo feminino e 13,3% (dois) correspondem ao sexo masculino, reafirmando dessa forma a prevalência da figura feminina no exercício do magistério.

GRÁFICO 1

SEXO

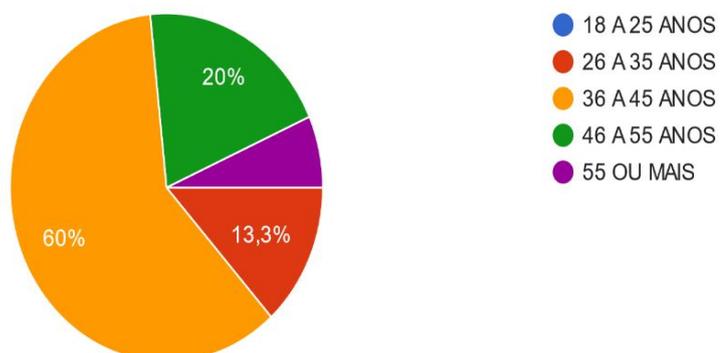
15 respostas



No quesito idade (Gráfico 2), 60% (nove) dos participantes se encontram na faixa etária dos 36 aos 45 anos, 20% (três) se enquadraram na faixa etária dos 46 a 55 anos, 13,3% (dois) na faixa dos 26 aos 35 anos e 6,7% (um) na faixa de 55 anos ou mais.

GRÁFICO 2**FAIXA ETÁRIA**

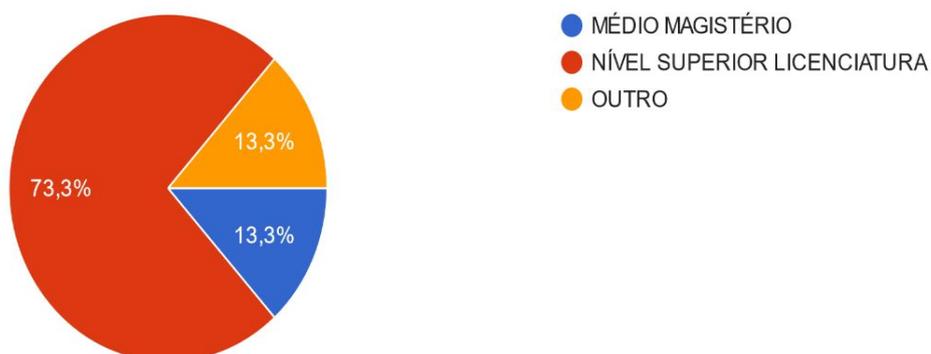
15 respostas



Quanto à formação (Gráfico 3), 73,3 % (onze) dos participantes responderam possuir nível superior em Licenciatura, 13,3% (dois) são formados em nível Médio Magistério e 13,3% (dois) possuem curso de Pós-Graduação.

GRÁFICO 3**FORMAÇÃO**

15 respostas

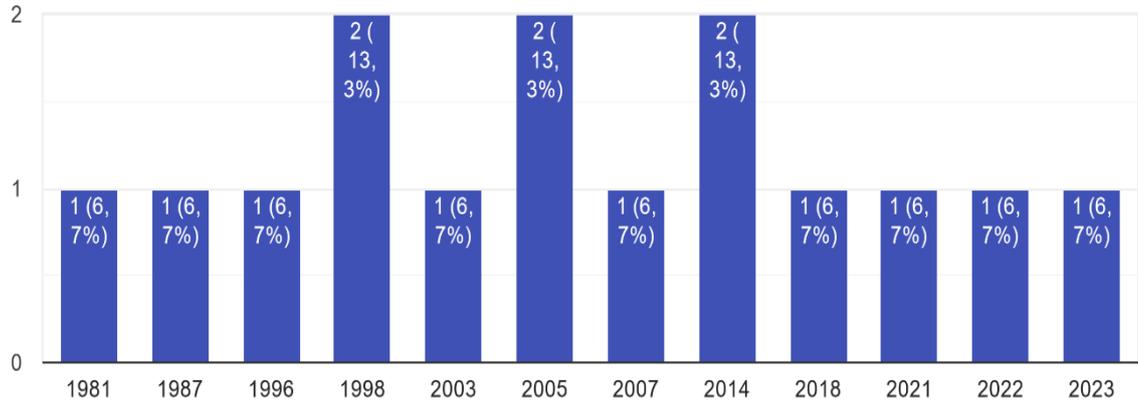


No Gráfico 4 está especificado o ano de conclusão da formação de cada participante.

GRÁFICO 4

ANO DE FORMAÇÃO (AAAA):

15 respostas

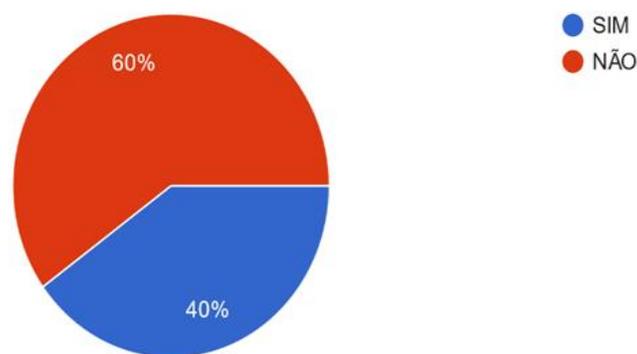


Ao serem inquiridos sobre exercerem a função em outro local (Gráfico 5), 60% (nove) responderam não, que atuam somente na rede municipal de ensino e 40% (seis) responderam que trabalham em outras redes, particular ou estadual.

GRÁFICO 5

TRABALHA TAMBÉM EM OUTRO LOCAL:

15 respostas

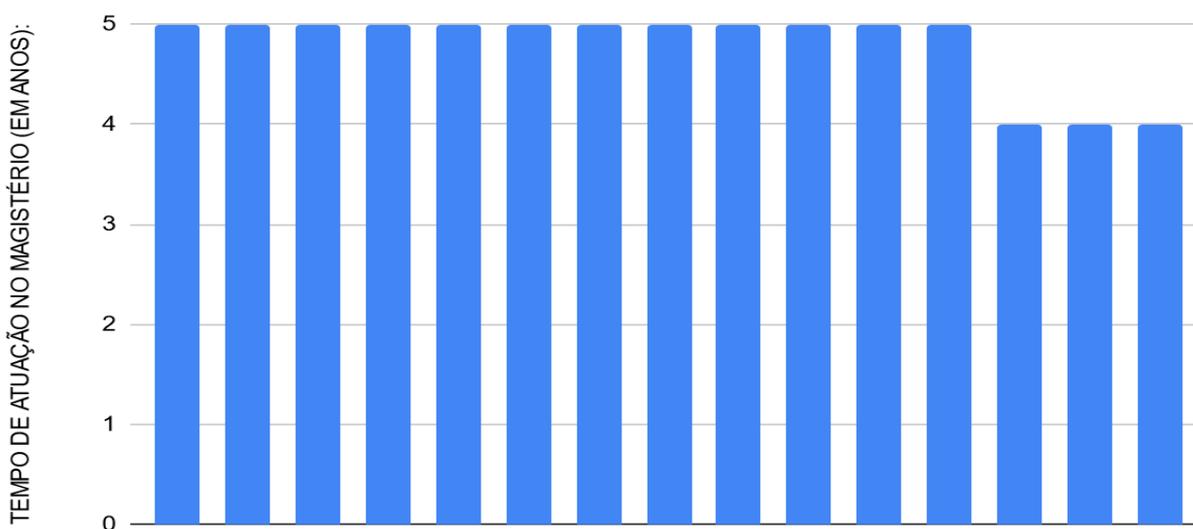


Quanto ao tempo de atuação no magistério, 80% (doze) dos participantes estão no quinto ano de exercício do magistério e 20% (três) se encontram no quarto ano de vivência docente.

GRÁFICO 6

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO (EM ANOS):

15 respostas



Quanto a questão aberta proposta no questionário, inquirimos os participantes sobre a importância da formação inicial para o exercício da prática docente, com o intuito de obter desse grupo específico suas análises a respeito da sua formação e se ela subsidiou e conseguiu sustentar sua ação nesse período crítico da profissão. Podemos concluir pelos dados obtidos, que a maioria dos respondentes consideraram favorável a formação inicial recebida e que ela foi crucial nos desafios da prática e realidade docente.

Ao analisarmos as informações coletadas dos participantes, podemos perceber que algumas respostas foram genéricas, com manifestação afirmativa à questão proposta no questionário sem especificarem qual eixo da formação foi relevante para o exercício da prática docente.

Sim. Pois me ajudou muito no exercício de minha profissão. P1

Sim. Certamente me ajudou muito. P6

Sim. Pois estou ajudando várias pessoas e amo isso que faço. P9

Outras respostas foram mais específicas, referenciando a importância do estágio supervisionado e das teorias educacionais para a carreira docente. Em um dos relatos, o participante alega que não há muita divergência entre as teorias da formação e a prática concreta de ação, que na realidade falta aos docentes a capacidade de relacionar a teoria ao seu fazer profissional.

Sim. Porque aprendi muito com os estágios propostos. P2

Sim. O conhecimento teórico direciona os caminhos a serem percorridos na execução da prática. P3

Sim. Ajudou-me muito com a prática. P4

Sim. Com ela pude entender e intervir, quando necessário, os processos mentais da aprendizagem. A teoria nos permite ter segurança para atuação. Apesar de muitas vezes dizermos que é totalmente diferente, não é. Em muitos casos é nossa incapacidade de aplicar/adequar a teoria à prática. P5

Sim. A teoria fornece base para a prática. P10

Obtivemos também respostas favoráveis, mas com algumas ressalvas à formação inicial, que os estágios realizados durante o curso formativo são insuficientes em comparação às demandas reais da carreira. Um dos participantes alegou a necessidade de buscar capacitação por meio de formação continuada e que as experiências cotidianas foram fontes de aprendizagens para a sua prática.

Sim. Apesar da prática de estágio não dar uma ideia completa da realidade, ajuda bastante. P7

Sim. Mas não foi o essencial, pois não estava totalmente preparada para atuar dentro do processo educativo. Precisei me capacitar, buscar a cada dia mais conhecimento com formação continuada e aprendendo muito com as experiências do dia a dia. P4

Aos participantes que se manifestaram ao contrário, a formação inicial não foi de grande relevância ao exercício da profissão, de acordo ao relatado, o cotidiano escolar demanda uma preparação além dos conhecimentos teóricos da formação e que estes ainda permanecem distantes das vivências reais de uma sala de aula.

Para esses participantes, a prática docente acontece efetivamente nos espaços escolares, que a complexidade da docência exige uma sólida formação que o prepare para os desafios do magistério e os possibilite utilizar os conhecimentos teóricos como norteadores da sua ação pedagógica, considerando os diferentes contextos.

Muito pouco, a prática docente acontece mesmo no espaço escolar. P11

Infelizmente não. A prática docente é bem mais complexa do que é ensinado pelas disciplinas pedagógicas na formação. Em uma mesma sala de aula há diferentes níveis de aprendizagem, acarretando uma dificuldade imensa em ensinar, principalmente para alunos com deficiência. Além da indisciplina e desrespeito dos alunos com o professor, aumentando ainda mais o abismo da aprendizagem. P14

Não. Acredito que deveria haver mais espaços para problematização da prática pedagógica, oportunizar que o conhecimento teórico fosse posto em prática mais vezes, de uma forma mais próxima a realidade e dia a dia escolar. P15

Em uma das respostas, o participante apontou a necessidade de buscar capacitação a nível de graduação para alcançar conhecimentos que sustentasse a sua prática, sem especificar qual foi o curso pleiteado. Outro alegou não ter agregado com a sua formação conhecimentos teóricos nem práticos.

Não. Tive que me aperfeiçoar em graduações específicas da área. P12
Não. Na formação inicial não tive a teoria e a prática menos ainda. P13

Apesar de vários estudos e pesquisa demonstrarem a deficiência do processo formativo do futuro professor e a necessidade aprofundar a relação teoria e prática nos currículos dos cursos para o magistério, nesse primeiro momento de análise onde aplicamos o questionário ao público de interesse, os dados coletados foram favoráveis à formação inicial, pois 10 entre os 15 participantes demonstraram satisfação com o seu preparo para a docência. Essa divergência com estudos já comprovados na área pode ser devida ao número reduzido da amostra, que realmente se sente satisfeita com o seu curso de formação ou as informações levantadas não são totalmente precisas, pois em alguns casos os participantes tendem a transmitir o que julgam ser aceitável e politicamente correto para o momento.

4.1 Grupo focal: resultados e discussões

Os capítulos subsequentes foram produzidos considerando as narrativas dos participantes em relação as temáticas debatidas no grupo focal. No primeiro encontro discutimos a relação teoria e prática no cotidiano docente, e qual dessas metodologias consideravam mais importante para o exercício da profissão. Conforme os relatos dos professores participantes do estudo, a dissociação entre a teoria e a prática na formação docente se constitui como um entrave para o exercício da profissão, uma vez que os professores iniciantes muitas vezes se deparam com uma desconexão entre o que aprenderam em teoria e as situações reais e complexas que enfrentam na sala de aula. Os participantes reconheceram a importância dos conhecimentos acadêmicos para o desenvolvimento da profissionalidade, mas que é na prática e nas experiências do dia a dia que realmente compreendem os desafios da docência. Dessa forma, a formação docente para ser significativa, precisa equilibrar teoria e prática de forma eficaz, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da sala de aula e atender às necessidades variadas dos alunos. Essa abordagem pode ajudar a reduzir o choque de realidade no início da carreira e promover um ambiente rico de aprendizagem.

Já no segundo encontro do grupo trouxemos ao debate as principais dificuldades vivenciadas com a prática docente no período inicial de carreira. De acordo com os depoentes, os desafios que os professores enfrentam na prática

pedagógica são, de fato, numerosos e muitas vezes divergem da percepção que os docentes têm durante a formação acadêmica, pois as experiências reais na sala de aula são dinâmicas e conflituosas, podendo afetar profundamente o desenvolvimento da profissionalidade. Conforme apontado pelos professores participantes, o início da carreira é um momento marcante, cuja as principais dificuldades encontradas no exercício da função podem variar dependendo do contexto escolar, nível de ensino dos alunos, características da escola, falta de apoio, precariedade de recursos materiais e dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

Finalizamos o estudo com o terceiro encontro do grupo, onde abordamos a oferta de programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação como suporte no enfrentamento dos desafios da prática pedagógica. A formação docente não se esgota na formação inicial, o processo de construção do saber docente é evolutivo, com muitos desafios, descobertas e abordagens surgindo regularmente. Portanto, é fundamental que os professores estejam preparados e se aperfeiçoando continuamente para enfrentar as adversidades que surgirão no cotidiano escolar. A oferta de programas de iniciação à docência durante a formação inicial tem demonstrado bastante eficácia, aproximando o futuro professor da realidade concreta de atuação; contudo, essa proposta de desenvolvimento profissional não era de conhecimento dos professores participantes do grupo. Foi relatado que o contato que tiveram com o meio escolar se deu por meio dos estágios obrigatórios do curso. No que tange aos programas de formação continuada, consideraram essenciais ao trabalho docente, por possibilitar o acesso a fontes diversificadas de informações e conhecimentos adicionais ao longo de suas carreiras. A formação inicial fornece uma base sólida, mas a realidade cotidiana da profissão docente é dinâmica e apresenta desafios em constante evolução. Portanto, a formação continuada desempenha um papel fundamental no aprimoramento profissional dos educadores.

A seguir, descrevemos na íntegra os relatos dos professores participantes sobre as temáticas propostas no desenvolvimento do estudo. As narrativas dos docentes participantes foram imprescindíveis na compreensão das experiências vivenciadas no início da carreira e como a formação inicial impacta na constituição profissional.

5 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA INDUÇÃO DOCENTE

Em decorrência da problemática envolvendo os cursos de formação inicial para o magistério e a controversa relação dicotômica entre teoria e prática nos currículos prescritos, achamos pertinente discutir neste estudo a importância da teoria para o exercício da prática e da prática na reflexão da teoria.

Durante a formação inicial, os professores recebem uma base teórica que abrange as teorias da educação, psicologia da aprendizagem, metodologias de ensino e outras disciplinas relevantes. Essa formação fornece os fundamentos conceituais que os professores levarão consigo para a sala de aula.

Segundo Francisco (2006), algumas teorias educacionais podem ser formuladas de maneira abstrata e distante da realidade prática da sala de aula. Isso pode dificultar a aplicação direta das teorias às complexidades do ambiente educacional cotidiano.

[...] As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, e com isso houve sempre dificuldade em serem apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos que a exercem. Esta situação configura uma possível explicação da grande distância que foi se estabelecendo entre a teoria e a prática educativa. [...] Essas interpretações cooptadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos, como expressão de sua ação. (FRANCISCO, 2006, p.39-40)

A autora destaca que os fundamentos positivistas podem levar a uma separação rígida entre o sujeito (educador ou aluno) e o objeto (conteúdo ou fenômeno a ser estudado), decorrentes de uma cultura educacional ora influenciada pela racionalidade técnica, que valoriza a eficiência na aplicação de métodos e técnicas com base em princípios teóricos bem estabelecidos. Ou sustentada pelo pragmatismo praticista, com ênfase da prática e da experiência sobre as teorias abstratas.

De acordo Zeichner (2010, p. 483), “Um problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a da falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática”. Portanto, fica evidenciado para que alcancemos uma formação docente que seja substancial e eficaz no preparo do futuro do professor, é

necessário o estreitamento da relação teoria e prática e a indissociabilidade desses saberes imprescindíveis ao ensino.

A formação docente é um processo complexo que depende tanto das teorias educacionais quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A combinação desses dois elementos é essencial para preparar educadores críticos e reflexivos.

Pimenta e Ghedin compreendem que as teorias educacionais oferecem um quadro para a reflexão crítica sobre a prática. Elas permitem que os professores analisem e entendam as razões por trás de suas ações na sala de aula, ajudando a contextualizar e aprofundar as experiências cotidianas.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA & GHEDIN, p.26, 2005)

Portanto, em nosso primeiro encontro com o grupo focal, trouxemos para discussão a temática envolvendo a relação teoria e prática na ação docente, com a seguinte citação introdutória:

O início da carreira docente é um período marcado por dúvidas, inseguranças e confrontos entre teoria e prática, é um momento de confronto entre os ideais e as expectativas construídos durante a formação e a realidade da prática em escola (Viana; Almeida, 2017).

Iniciamos a conversa indagando o grupo com a questão proposta para o momento: Qual a importância da teoria e da prática para o exercício da docência? Qual você considera mais importante?

Os diálogos decorrentes do momento com o grupo foram oportunos ao objetivo do estudo, pois os professores em início de carreira se deparam com uma realidade escolar muito complexa, precisam atender às demandas do ensino e dominar os saberes necessários à aprendizagem dos alunos, adequando os conhecimentos disciplinares ao seu fazer pedagógico. Logo, qual a relevância da teoria dos cursos de formação e da prática para o exercício da profissão?

Segundo Tardif (2000), o início da profissão docente requer muita perseverança, pois o período de adaptação da profissão é um momento crítico, onde o confronto entre teoria e prática é gerado diante das experiências reais e complexas da ação. Nessa fase o professor vivencia o chamado “choque de realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. [...] Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. [...] Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados. [...] Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais (Tardif, 2000, p. 229).

A partir do momento que os professores iniciantes passam a viver a realidade da profissão, os ideais estipulados para a carreira são reavaliados, uma vez que a formação se distancia do campo prático de trabalho e suas perspectivas são direcionadas conforme as necessidades cotidianas (Tardif; Raymond, 2000).

Huberman (1995) compreende que é durante o período inicial da profissão que o professor descobre e tenta sobreviver a carreira, experimentando todos os contrastes e choques reais da prática, colacionando as expectativas e os ideais educacionais com os desafios e particularidades que serão encontrados na sala de aula, sendo reconhecido também como um momento muito específico de provações e mistura de sentimentos, como medo, desânimo, entusiasmo ou orgulho por finalmente alcançar a profissão e ministrar sua própria classe, ser responsável pela aprendizagem de seus alunos e integrar uma equipe escolar. Nesta fase inicial da profissão, a sobrevivência e a descoberta caminham juntas. O início da carreira docente se configura como um momento marcante na vida de qualquer professor, é a sua entrada em um novo meio, repleto de incitações, sendo necessário se adaptar a novos papéis e responsabilidades.

Papi (2011) destaca que é durante a inserção na profissão que o docente faz a transição do conhecimento teórico para a experiência prática e concreta de uma sala de aula. Nesse período, o professor se depara não apenas com as vivências pedagógicas e institucionais, mas também com uma série de condições objetivas de trabalho que podem influenciar o desenvolvimento da sua profissionalidade. O professor pode adotar diante do cenário complexo da carreira uma postura conformista, se adaptando às práticas estabelecidas, reproduzindo-as sem questionamento crítico em decorrência da pressão exercida pelo meio educacional ou pela falta de experiência.

Perrenoud (2002), atribui uma série de características inerentes aos professores iniciantes nesse momento crucial da carreira, período em que estão buscando auxílio diante das dificuldades encontradas no campo de trabalho, contudo

as angústias e os medos podem se tornar um obstáculo ao seu desenvolvimento profissional, levando-os a buscar certezas que orientem sua prática. O autor descreve os professores iniciantes como:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, os diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem que enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar do seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhece (Perrenoud, 2002, p. 18-19).

Ao compararmos a profissão docente com as demais profissões do mercado de trabalho, é comum verificarmos um período de treinamento antes de iniciar as funções de forma independente, diferente do que acontece aos professores, que são "jogados" diretamente em sala de aula, sem um acompanhamento adequado, acolhida e planejamento prévio. Essa falta de suporte e orientação resulta no chamado "choque de realidade", vivenciado pelos docentes no início da carreira, pois eles podem se sentir despreparados para lidar com os desafios e as demandas do ambiente escolar, conforme o autor "poucas profissões se caracterizam por maior solidão e isolamento" (Marcelo Garcia, 2009, p. 5).

Segundo Lima (2004), o início do trabalho docente é uma fase de grande relevância como também de muitas dificuldades, é nesse momento tenso que o estudante se transforma em professor e começa a construir a sua identidade docente. A transição de estudante para professor implica assumir responsabilidades, tomar decisões e lidar com situações complexas que demandam habilidades de gestão de

sala de aula, relacionamento com os alunos e adaptação às necessidades individuais de cada estudante. A formação inicial dos professores desempenha um papel crucial na preparação para enfrentar esses desafios. É imprescindível que os cursos formativos proporcionem aos estudantes oportunidades de vivenciar a prática docente em consonância com a realidade, com orientação e supervisão adequadas.

A formação para a docência pode ser considerada como um processo sócio-histórico, onde o professor constrói a profissão antes e durante o seu processo formativo, estando em um processo contínuo de reconstrução no exercício da carreira. Portanto, é compreensível concebermos que tanto as teorias educacionais, quanto as atividades práticas do fazer docente são essenciais para o preparo do futuro do professor (Bezerra, 2020).

[...] Formação docente é construída antes e durante o percurso profissional do professor e também construída no meio social. Partindo dessas informações, podemos dizer que a formação depende tanto de teorias quanto das práticas educativas que são desenvolvidas no ambiente escolar e não escolar, sendo, portanto, necessárias para a interação da construção dos saberes (Bezerra, 2020, p. 2).

No debate propiciado pelo encontro do grupo focal, os docentes participantes relataram suas experiências no magistério, um momento de troca e muita aprendizagem, no qual cada integrante expôs suas particularidades e fragilidades do início docente. Tivemos momentos de divergências de opiniões, o que enriqueceu ainda mais a discussão, um ponto consensual a todos os participantes foi a relação dicotômica entre teoria e prática na formação inicial, mas reconheceram a importância da teoria para o preparo profissional, devendo esta ser revista e mais bem aplicada nos cursos para o magistério, com o intuito de aproximar o futuro professor da realidade concreta de trabalho, facilitando dessa forma a transição do discente para a profissionalidade.

Com base nos relatos que se seguem, buscamos conhecer as concepções dos professores iniciantes participantes do estudo a respeito da relação teoria e prática nessa etapa de indução na carreira, pois segundo Tardif (2002), a experiência prática desempenha um papel fundamental no exercício do magistério e na maneira como os professores avaliam sua formação anterior.

No que se refere ao choque de realidade do início da carreira, os professores participantes do grupo focal relataram que o grande impacto sentido na profissão se relacionava com as divergências dos conhecimentos teóricos e as vivências concretas da prática, eles não imaginavam quão heterogênea é a vida escolar, afirmaram que

modelos educacionais preconcebidos não condizem com a complexidade cotidiana de uma sala de aula, a distância entre o que ensinar e o como ensinar só é perceptível na ação. O professor iniciante não tem noção de toda a problemática que irá encontrar ao se inserir na carreira.

A teoria é bem diferente do que encontramos numa escola (Eduardo).

O modelo de escola que estudamos não se compara com o que encontramos numa sala de aula (Beatriz).

A prática é diferente na realidade (Flávia).

É na prática que temos a noção real da profissão (Ana).

A gente, durante o período da formação, seja no curso de magistério ou na licenciatura, vemos a prática de uma forma, digamos, bastante fantasiosa, a não vemos os problemas, não vemos todos os desafios que a gente vai encontrar na prática (Carla).

A teoria não prepara para as exigências de uma escola (Gisele).

As teorias educacionais são de suma importância no preparo docente, pois possibilita aos formandos o acesso a saberes já construídos e experimentados na área, oferecendo perspectivas de análise e compreensão do processo educativo situado num contexto histórico e que foi pertinente ao momento vivido, servindo como arsenal na problematização educativa.

Pimenta e Lima (2004) corroboram com a afirmação ao destacarem que o papel da teoria é guiar e sustentar discussões que permitam a reflexão da prática, concebendo o saber fazer como um processo flexível e passível de reconstrução diante da realidade concreta da ação, como descrevem a seguir:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta; Lima, 2004, p. 43).

Para as autoras a teoria deve contribuir nas análises das diferentes concepções a que se refere a realidade docente, facilitando a compreensão dos diferentes contextos onde estará inserido como profissional, propiciando saberes que nortearão positivamente suas ações (Pimenta; Lima, 2004).

As professoras participantes do grupo focal, Flávia, Beatriz e Ana relatam em suas falas a importância da formação teórica no preparo para a docência, pois a profissão não se baseia somente na prática, sem o conhecimento das teorias educacionais o professor permanece engessado em suas decisões, visto que a

fundamentação teórica permite a compreensão e o acesso a diferentes pontos de vistas, estruturando com essas bagagens intervenções propícias nas ações diárias do fazer pedagógico. Segundo elas, não há como alcançar a prática sem o estudo da teoria, sendo esta essencial nos direcionamentos da carreira.

Acho que a teoria é importante para chegar à prática. Como vou alcançar a prática sem estudar a teoria? (Flávia)

A teoria é a base para chegar à profissão. Não há como se tomar um professor sem a formação teórica, que é requisito básico para a investidura no cargo. (Beatriz)

A teoria me auxiliou e muito, é inegável a necessidade dos conhecimentos provenientes da formação, até hoje utilizo a teoria como referência para direcionar o meu trabalho. (Ana)

Diante dos relatos das professoras, ficou evidente o reconhecimento e relevância da teoria para a constituição da profissão. Para elas, a formação teórica se configura como requisito básico e fundamental para a investidura na função de docente e alicerce no trajeto pelo magistério. Sendo essencial tanto a nível formativo quanto no exercício concreto da docência, auxiliando no amadurecimento e reflexão da ação pedagógica.

Para Carvalho (2011), os cursos de formação de professores são fundamentados em teorias filosóficas. No entanto, essa formação ainda é muito instrumental, dividindo os discursos educacionais entre aqueles que dizem que há muita teoria e pouca prática ou que há muita prática e pouca teoria na formação docente. Apesar da influência penetrante dessas duas modalidades de discurso educacional, sua análise não permite conclusões gerais sobre as formas como teoria e prática se relacionam na formação de professores.

Todavia, é possível identificar alguns traços e elementos recorrentes, mesmo em meio à variedade de perspectivas teóricas que surgiram e desapareceram nas tendências pedagógicas. Uma delas é a tendência de propor inovações didático-metodológicas a partir de perspectivas teóricas que ignoram as práticas e problemas peculiares inerentes à cultura do trabalho escolar, bem como os princípios éticos e políticos historicamente associados aos ideais educacionais (Carvalho, 2011).

Ainda de acordo com a autora outro elemento que merece destaque, sobretudo por sua crescente influência na formulação de diretrizes curriculares para a formação de professores, é a propagação de uma concepção fortemente instrumental de currículo. Nessa visão, os conteúdos teóricos são despojados de seu significado

formativo em prol de um conhecimento em princípio imediatamente aplicável aos desafios cotidianos da educação. No entanto, é problemático quando essa dimensão instrumental ofusca a busca pelo significado ético e político da formação de professores.

Segundo Gatti (2014), a formação inicial de professores desempenha um papel crucial na preparação dos futuros educadores, e é fundamental que ela seja efetiva e de qualidade para garantir o desenvolvimento de profissionais competentes. Para tanto, é necessário que os cursos para o magistério sejam revistos e reavaliados, com uma política educacional consistente que promova uma formação realmente eficaz, onde o professor possa exercer com segurança a função de agente de transformação social. Contudo, nenhuma mudança no cenário educativo será alcançada enquanto os professores estiverem engessados em uma formação normatizadora e dissociadas do contexto real da prática.

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas e na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos. Expandiu-se o atendimento educacional numericamente, mas não se está garantindo uma formação adequada para as novas gerações, mesmo com os grandes investimentos em reformas educacionais, curriculares e em tecnologias etc. Educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender”. Reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores (Gatti, 2014, p. 42-43).

O professor Eduardo e a professora Gisele em seus relatos demonstraram descontentamento com a formação recebida, considerando a realidade prática descontextualizada da fundamentação teórica apreendida durante o preparo para a docência:

A teoria é importante para o enriquecimento do nosso saber, mas é na prática que vejo e sinto o que é ser professor. A teoria ensina uma coisa, a prática mostra outra e será ela que ditará o tipo de professor que você será (Eduardo).

Considero a prática mais relevante que a teoria, reconheço a importância da formação, mas no meu caso especificamente, quando me vi respondendo sozinha por quase 30 alunos, tive todos os motivos para desistir, foi uma série de problemas que não consigo numerar (Gisele).

Nesse momento de diálogo com o grupo foram surgindo novos apontamentos. As participantes Flávia, Beatriz e Ana também alegaram que somente uma vasta fundamentação teórica não fornece os subsídios necessários a uma formação docente plena. A aproximação profissional do futuro docente com o campo prático de trabalho se torna imprescindível para a inserção na carreira, por meio do qual terão acesso as experiências reais e complexas da prática profissional, possibilitando uma abordagem mais dinâmica e interativa de aprendizagem:

Você estuda uma coisa muito bonita na teoria, tudo bem desenhado, mas a prática se mostra um rascunho mal feito. (Flávia)

Adquirimos a prática no dia a dia de trabalho, foi essencial no desenvolvimento do meu profissionalismo, a teoria não foi muito válida para a minha realidade. (Beatriz)

Considero fundamental a experiência da prática na vida de qualquer docente. Na realidade, o professor precisa se reinventar diante das situações que surgem no dia a dia da sala de aula. (Ana)

A prática na formação inicial deve destacar a importância de equilibrar o conhecimento teórico com a experiência da ação, reconhecendo que o ensino é um processo complexo e dinâmico que requer reflexão e adaptação contínuas. Ao envolver-se na prática, os professores podem desenvolver uma compreensão profunda da relação entre teoria e prática e podem usar essa compreensão para criar experiências de aprendizagem mais eficazes e significativas para seus alunos.

Assim sendo, percebe-se como a relação teoria e prática precisa ser aprimorada desde a formação inicial, possibilitando ao futuro professor uma reflexão precisa da realidade educacional que o cercará durante a carreira. Promovendo um agregado de conhecimentos, habilidades e valores que oportunizem a construção do seu saber e identidade profissional (Lima, 2007). Segundo o autor:

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade (Lima, 2007, p. 86).

Para a professora Carla não há a possibilidade de teoria e prática estarem dissociadas uma da outra no fazer docente, de acordo com o seu entendimento, teoria e prática se equilibram e caminham juntas durante o todo o percurso na profissão, onde a teoria embasa a ação pedagógica na busca por alcançar uma prática que seja

significativa, construindo uma identidade profissional autônoma e crítica, sendo capaz de ressignificar seus saberes.

Bom, eu penso que teoria e prática, elas meio que se equilibram numa balança. Eu não vejo uma mais importante do que a outra, também não vejo uma dissociada da outra. (Carla)

A participante Gisele corrobora com o pensamento ao afirmar que teoria e prática são imprescindíveis para o preparo e desenvolvimento da profissão. A formação estando consonância com a realidade do cotidiano escolar seria facilitadora no período inicial da carreira.

Teoria e pratica precisam caminhar juntas, o professor precisa estar mais bem preparado para a realidade de uma escola, assim o sofrimento será bem menor. (Gisele)

O exercício da docência requer um dinamismo entre teoria e prática para o estabelecimento de uma consciência crítica dos processos educativos, resultando em uma ação transformadora diante dos conflitos da profissão. A formação tradicional de professores foi criticada por Paulo Freire (1980) por seu foco na memorização mecânica e na aprendizagem passiva. Essa abordagem para a formação de professores enfatiza a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, em vez de uma abordagem mais colaborativa e interativa, falhando em preparar os professores para as realidades dinâmicas e complexas da sala de aula, onde eles devem ser capazes de se adaptar às necessidades de seus alunos e promover habilidades de pensamento crítico.

A filosofia de Paulo Freire (1980) sobre a formação de professores enfatiza a importância da relação entre teoria e prática. Ele argumentava que os professores não deveriam simplesmente transmitir conhecimento aos seus alunos, mas sim se envolver em um diálogo com eles para criar uma experiência de aprendizagem mutuamente benéfica.

As ideias de Freire (1980) tiveram um impacto significativo no campo da educação, particularmente no campo da formação de professores. Ele acreditava que teoria e prática estão interligadas e devem informar uma a outra, a teoria não deveria ditar a prática, mas sim servir como uma ferramenta para mediar e compreender a ação no mundo. Por outras palavras, os professores não devem simplesmente aplicar conhecimentos teóricos à sua prática, mas devem se envolver em um processo reflexivo e crítico que lhes permita adaptar

a sua prática às necessidades e contextos específicos dos seus alunos.

De acordo com suas ideias, a prática é uma ação orientada pela teoria, que tem como objetivo a transformação e a libertação das pessoas. Em outras palavras, a prática é uma ação que se baseia em uma reflexão teórica e crítica sobre a realidade social, no intuito de transformá-la. Nesse sentido, a prática é uma ação social consciente que busca a transformação da realidade e que a educação deve ser uma prática libertadora que leve a transformação da sociedade e das pessoas, uma ação crítica que leve à reflexão e à mudança em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, a prática se configura como um processo fundamental na transformação da teoria, sendo esta aplicada e avaliada na prática, tornando-se parte da experiência vivida.

Essa abordagem reflexiva da teoria deve permitir que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda de sua prática e melhorem continuamente seus métodos de ensino. Por meio da reflexão da prática, o professor pode exercer um papel primordial na transformação da realidade, analisando criticamente suas crenças e valores, bem como uma compreensão do contexto social e político em que o ensino e a aprendizagem ocorrem (Freire, 1980).

A formação docente deve oportunizar aos futuros professores a construção de um saber que os possibilite a aplicabilidade de conceitos teóricos a situações do mundo real para serem eficazes em sala de aula. Franco (2016) aborda a dificuldade de compreender as práticas pedagógicas como conceito e a complexidade da análise de seus fundamentos como prática, portanto a análise contínua das ações pedagógicas adotadas em sala de aula se torna fundamental na formação de um profissional que reflita a sua prática.

A prática reflexiva envolve a análise das próprias experiências, ações e decisões na busca de como melhorar a prática de ensino. Ao refletir sobre sua prática, os professores podem identificar áreas de melhoria e desenvolver novas estratégias para oportunizar melhores condições de aprendizagem aos alunos (Schön, 2000).

Schön (2000) propôs um modelo de prática reflexiva que consiste em dois componentes: reflexão-na-ação e reflexão-sobre a ação. A reflexão na ação envolve o professor refletindo sobre suas ações e decisões enquanto está ensinando, permitindo que ele faça ajustes em tempo real. A reflexão sobre a

ação, por outro lado, envolve o professor refletindo sobre sua prática de ensino após o fato, analisando o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado. Ao envolver-se em ambos os tipos de reflexão, os professores podem melhorar continuamente sua prática de ensino e atender melhor às necessidades de seus alunos, se reconhecendo como profissional e protagonista do seu fazer pedagógico, o que é essencial para um ensino eficaz.

O desenvolvimento de uma prática que seja reflexiva melhora os resultados de aprendizagem dos alunos, permite que os docentes possam identificar áreas em que os alunos estão tendo dificuldades e ajustar seus métodos de ensino. Isso pode levar a um melhor envolvimento do aluno nas atividades, maior motivação e melhor desempenho acadêmico (Schön, 2000). A prática reflexiva permite que os professores entendam melhor as necessidades de seus alunos e adaptem sua abordagem de ensino para atender a essas necessidades.

Uma prática reflexiva é essencial para a oferta de um ensino de qualidade. Os professores que desenvolvem uma prática reflexiva estão mais bem equipados para identificar áreas de melhorias em sua ação pedagógica e fazer os ajustes necessários, permitindo a criticidade de suas estratégias e técnicas de ensino. Ao refletir sobre suas experiências de ensino, os professores podem identificar pontos fortes e fracos da sua profissionalidade, aprimorando dessa forma sua prática docente ao longo do tempo. De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”.

Então, uma formação que realmente atenda às demandas do exercício da carreira docente deve estar articulada a uma proposta onde teoria e prática sejam trabalhadas de forma indissociável, dialógica e de forma contínua, promovendo profissionais preparados e qualificados para o campo educacional e a realidade, que consigam refletir sua ação por meio da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação. Conforme afirmam Barreiro e Gebran (2006), a inter-relação entre teoria e prática é essencial para a oferta de um ensino de qualidade aos futuros professores do magistério, subsidiando a construção de uma profissionalidade íntegra e que esteja em consonância com as vivências da carreira.

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade

da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (Barreiro; Gebran, 2006, p. 22).

Assim, podemos inferir que teoria e prática não são unidades separadas, mas sim entrelaçadas e interconectadas. Segundo Pimenta (2005) a teoria em si não ocasiona mudanças sociais e não se transforma em prática de forma objetiva, como também a prática sozinha não responde por si mesma, existindo uma relação de interdependência entre ambas, teoria e prática são indissociáveis e inerentes à docência. Portanto, os professores devem ser capazes de analisar e interpretar as teorias educacionais para aplicá-las efetivamente em sala de aula. Ao mesmo tempo, experiências práticas em sala de aula podem ajudar a refinar e melhorar as teorias educacionais.

6 DILEMAS DA DOCÊNCIA – INÍCIO DA CARREIRA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os principais dilemas da profissão docente estão relacionados com o início da carreira e o exercício da prática pedagógica. Momento crucial de descobertas e sobrevivência profissional que podem afetar diretamente os professores no seu desenvolvimento docente e a permanência no magistério. Os docentes iniciantes vivenciam situações adversas diariamente no seu âmbito de trabalho, sendo confrontados com uma série de problemas estressantes e angustiantes que podem abalar sua forma de pensar e agir “tendo de escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça” (Silva, 1997, p. 58).

O período inicial da carreira é um momento marcante tanto na vida pessoal quanto profissional de qualquer indivíduo que assume a responsabilidade da função docente, etapa da profissão repleta de inseguranças e medos, onde acontece o primeiro contato com realidade de uma escola, cheio de descobertas e novos saberes construídos através das experiências cotidianas e que irão determinar a sua ação pedagógica. É nesse momento inicial que o professor começa a estruturar o seu fazer profissional, surgindo as dúvidas e questionamentos a respeito do que deve ser ensinado, como proceder para alcançar os resultados, quais saberes são imprescindíveis para o exercício da prática, atrelados aos receios gerados pela falta de preparo, podendo influenciar o desenvolvimento da sua identidade profissional e o seu percurso na carreira do magistério.

Segundo Esteves (1995), as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes se devem às expectativas tecidas durante a sua formação, pois esta tende a induzir uma idealização de ensino que não condiz com as experiências reais da prática. Os docentes imaginam que irão encontrar no campo de trabalho alunos disciplinados e interessados nas tarefas, pais participativos que acompanham o desenvolvimento escolar dos seus filhos e uma rede de apoio educacional que o auxiliará ante os desafios impostos pela demanda, o que efetivamente não corresponde à problemática educacional vigente.

Portanto, dedicamos este capítulo à reflexão dos desafios inerentes à profissão, principalmente no que se refere à prática pedagógica. O segundo encontro do grupo focal foi direcionado com o intuito de discutir esse período de inserção na carreira e os fatores que influenciam as perspectivas e o desempenho dos professores no início da docência e principalmente a construção da sua profissionalidade.

Iniciamos o diálogo com os docentes participantes trazendo a citação selecionada para o momento:

“O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente” (Facin; Fagundes; Zanchet, 2002, p. 2).

Em seguida, iniciamos as falas debatendo a seguinte questão temática proposta para discussão:

Quais as dificuldades relacionadas com a prática pedagógica você identifica em seu início de carreira? Explique.

Para Huberman (1995, p. 39), a “entrada na carreira” pode ser definida pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta, estando a sobrevivência relacionada com o choque de realidade com as vivências concretas da ação, os desafios do processo de ensino e aprendizagem, as relações com as pessoas e todas as demandas complexas e reais de trabalho em uma sala de aula, onde o professor irá experimentar as divergências entre a idealização da profissão e no que realmente se configura o dia a dia de uma escola. Já o momento de descoberta permite ao docente resistir aos conflitos iniciais e superar os obstáculos impostos, sendo “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” fatores motivadores e de persistência na carreira.

Segundo Garcia (1999) a fase inicial da carreira é fundamental no estabelecimento profissional do docente, onde ele faz a transição de aluno e se configura como professor, experimentando a vivências concretas de uma escola. Momento marcante e complicado, onde assume diferentes papéis ante os desafios encontrados no sistema escolar.

Se por um lado o início de carreira docente é importante, por outro é um período difícil, onde o professor experiencia novos papéis e se depara com inúmeros desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores, gestores e familiares (Garcia, 1999, p. 113).

O autor destaca três fatores essenciais que podem facilitar ou dificultar a entrada na carreira, estando estes relacionados com as condições de trabalhos encontradas pelo docente, suporte pedagógico e as dinâmicas relacionais que serão tecidas (Garcia, 1992).

O período inicial da carreira na maioria das vezes se desenvolve de forma conflituosa, onde o professor vivencia em seu cotidiano situações adversas acopladas a uma ineficiente rede de apoio que o sustenta perante as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais” que ele inevitavelmente irá experimentar no exercício da profissão (Alarcão & Roldão, 2014, p. 111). Sendo este considerado um momento marcante na vida de qualquer docente, pois é nesta fase que ele enxerga o magistério *in locus*, com todas as suas particularidades e cobranças.

A professora Flávia relembra o seu primeiro ano no magistério como um período de intensas provas, iniciou a carreira lecionando para uma turma de terceiro ano cujo o nível de aprendizagem estava muito defasado, alguns alunos não reconheciam as vogais. Relata ter sido desesperador, foi o primeiro choque com a realidade confrontado por ela. Expôs que se sentiu sem chão, pois não sabia para onde seguir e como auxiliar esses alunos, pois a única assistência que os alunos recebiam partia dela. Eram totalmente desassistidos pela família, então não adiantava cobrar um retorno que sabidamente não teria.

Iniciei o magistério com uma turma do 3º do ensino fundamental, mas o nível de aprendizagem era de alfabetização, crianças carentes, de periferia, sem material escolar, pais desinteressados, crianças totalmente sem apoio, todos chegavam à escola por meio de transporte escolar, alguns nunca conheci, e ainda dois alunos de inclusão. Para ensinar, foi absurdamente difícil. Para ter uma ideia, um dia estava trabalhando uma atividade com vogal, pedi para encontrar as vogais na palavra “macaco”, fiquei apavorada, pois a maioria não conseguiu reconhecer as letras na atividade proposta. Vivia horrorizada e atemorizada (Flávia).

Ela diz ter se sentindo sozinha, vivendo diariamente as descobertas da profissão, totalmente em desacordo com o padrão educacional idealizado. A professora Beatriz corroborou com a sua fala ao afirmar que o modelo de escola estudado no preparo para docência não condiz com a realidade da ação.

O modelo de escola que estudamos não se compara com o que encontramos numa sala de aula (Beatriz).

A professora Gisele complementa relatando que o momento que o professor inicia a carreira e se depara com as disparidades da realidade prática da profissão é o período mais desafiador e desanimador na vida de um docente.

O professor fica sem dormir, os desafios são imensos, fora o desgaste emocional, porque dificilmente não levava os problemas da escola para dentro da minha casa. Muita cobrança, pouco apoio, muitos julgamentos. Não gosto nem de lembrar (Gisele).

Carla apontou que em sua experiência inicial no magistério vislumbrou uma realidade de trabalho que pensava não mais existir, a escola não possuía recursos mínimos aceitáveis de trabalho e assumiu funções as quais não estava preparada sem receber o devido apoio.

Eu fui para uma escola que não tinha nem energia elétrica. Eu tinha turmas multisseriadas, tinha alunos tanto da educação infantil quanto de quinto ano, tive que ser responsável por preparar documentos e fiquei responsável, inclusive, pela parte de direção da escola, porque como era uma escola de área rural e multisseriada, passei por muitas situações que eu jamais imaginei que eu fosse enfrentar (Carla).

O professor iniciante pode assumir funções que fogem a sua responsabilidade, cabendo a ele resolver sozinho as dificuldades que surgem no dia a dia de uma sala de aula. Problemas diversos que englobam e afetam o cotidiano escolar, que vão desde a precariedade estrutural da escola, falta de recursos materiais ou tratando de questões burocráticas institucionais.

A vivência da professora Carla exemplifica os desafios que são impostos ao professor iniciante. Ela no momento mais intenso e crucial da carreira se viu sozinha com a responsabilidade de gerir a escola, sem nenhum preparo ou direcionamento, e ensinar os alunos, acumulando funções distintas e complexas que demandaram um grande esforço mental e emocional que foram marcantes na sua trajetória.

Para Brande (2021), o docente nesse período pode adquirir a sensação de invisibilidade, onde seus questionamentos e anseios não são considerados, desencadeando o sentimento de abandono e frustração. “O que representa esse esquecimento, essa invisibilidade de professores que estão em processo de inserção na carreira? Representaria o entendimento de que não são considerados revestidos do papel social da docência?” (Brande, 2021, p. 124).

O docente inicia suas ações cheio de entusiasmo e orgulho por se enquadrar na categoria profissional e direciona suas energias no oferecimento de um trabalho de excelência, contudo ao se depararem com uma série de dificuldades, que fogem ao seu controle, e muitas vezes sem o devido apoio e direcionamento, tendem a abandonar a carreira (Tardif, 2002).

De acordo com a professora Ana, sua entrada na carreira foi repleta de dificuldades e desafios, ela se sentiu abandonada em suas tribulações, pois não recebeu nenhum tipo de suporte da equipe escolar, não se sentiu acolhida naquele espaço de descobertas e cheio de complexidade. Relata que tinha muitas dúvidas, medo e questionamentos, só precisava de um direcionamento de como proceder, uma

vez que o professor chega relativamente “cru” numa sala de aula, sem saber como agir diante das demandas da profissão

Pra mim, o início da carreira foi chocante e não tive nenhum amparo. Encontrei muitas dificuldades e não recebi apoio pedagógico, faltou esse apoio inicial. Pois, quando você chega pra trabalhar, você fica com aquela coisa. Como que eu vou fazer? Como que eu vou iniciar? E eu acho que pra mim faltou, inicialmente, esse direcionamento (Ana).

Eduardo relembra o seu primeiro ano na profissão e como foi desanimador se deparar com a realidade de uma escola, seus sonhos foram desconstruídos. Ele havia formado uma imagem ideal de professor que gostaria de ser, contudo não imaginava o que iria encarar e que ser professor exige diferentes posturas perante as adversidades, cada aluno exhibe particularidades e diferentes níveis de aprendizagem, então aquele sonho de encontrar uma turma homogênea, disciplinada, organizada foi desfeito e substituído pelas vivências concretas da carreira.

Iniciei o trabalho com uma turma de quinto ano. Fui a escola, peguei a relação de alunos, enfeitei minha sala e idealizei aquela turma de acordo com o que eu esperava que seria ou deveria ser, no primeiro dia de aula senti como se tivessem me jogado um balde de água fria, me senti decepcionado, até cadeira voadora presenciei naquele dia, alunos defasados, aquele ano foi um terror na minha vida (Eduardo).

Com os relatos dos participantes, podemos inferir que o professor tem a real noção dos desdobramentos da profissão com a inserção na carreira, onde as descobertas se evidenciam e ocorrem os confrontos internos e externos inerentes as vivências do magistério, sendo o período inicial considerado o mais turbulento e difícil. Os professores do grupo focal descreveram essa fase da carreira como aterrorizadora, cheia de incertezas e medo, pois iniciaram o trabalho docente sem receber nenhum tipo de apoio ou orientação da unidade escolar. Vivenciaram na prática os conflitos da realidade docente, sentindo na pele as adversidades da profissão, um momento cheio de desafios, que além de influir na constituição da profissionalidade, causou danos emocionais a sua individualidade. O professor se desdobra em vários papéis e enfrenta vários obstáculos, tais como o relacionamento com os pares, alunos, família e o próprio planejamento escolar (Barbosa, 2020).

Os primeiros anos no exercício da função docente deixam marcas profundas na profissionalidade do indivíduo, influenciando posteriormente toda a sua prática e postura profissional, uma vez que a sensação de ineficiência do seu trabalho pode ocasionar a desmotivação e permanência na carreira como podemos comprovar de acordo com as percepções dos professores participantes do estudo. Onde o início da

carreira para eles se configurou como um momento marcante, a complexidade e os percalços do magistério foram sentidos e apontados por todos. Cada qual em sua particularidade expuseram os entraves encontrados no exercício da profissão, que foram desde problemas relacionados com a defasagem de aprendizagem, apoio familiar e institucional, muitas cobranças e pouco direcionamento, precariedade de recursos materiais, dicotomia entre teoria e prática no preparo docente etc. Além dos medos e inseguranças que surgem no decorrer do trabalho. Para os participantes do estudo as experiências vividas no processo foram desgastantes e motivo para refletir sobre a profissão, considerando a perspectiva de continuar ou não na carreira. Segundo Tardif (2002, p. 11) o início da profissão de docente “[...] é um período realmente importante na carreira do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

No Brasil, os problemas frequentemente apontados pelos docentes iniciantes no campo educativo se remontam basicamente na relação com os alunos, domínio de conteúdo e falta de apoio nas escolas. Em um estudo organizado por Leone e Leite (2012, p. 241) sobre o período inicial da carreira com um grupo de professores com até cinco anos de atividade docente nas primeiras séries do ensino fundamental na cidade de São Paulo, foi observado que os docentes descreveram que as principais dificuldades encontradas na área de trabalho estavam relacionadas com o “processo de ensino-aprendizagem; os pais dos alunos; os próprios alunos; a falta de apoio e/ou orientação por parte da equipe gestora das escolas; a ausência de recursos materiais nas instituições escolares e a falta de experiência”.

De acordo com as autoras, grande parte dos conflitos e dificuldades enfrentados pelos professores no início da carreira podem ser atribuídos às deficiências dos cursos formativos para o exercício do magistério, tornando a inserção profissional mais adversa.

Outro aspecto que se deve ressaltar, no âmbito dessa problemática, é o fato de que muitas das dificuldades encontradas pelos professores ao iniciarem a carreira docente decorrem da precariedade dos cursos de formação inicial que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, não só contribuem para tornar a inserção profissional mais problemática como, também, acabam por implicar um conjunto de demandas formativas para os processos de formação contínua (Leone; Leite, 2012, p. 241).

Os professores participantes do grupo focal ao serem indagados sobre os principais dilemas que permearam a sua prática pedagógica, apontaram situações problemáticas relacionadas com o domínio de turma, defasagem de

conteúdo dos alunos, escassez de recursos materiais, interação conflituosa com pais ou responsáveis, falta de apoio pedagógico e cobranças da instituição escolar.

A professora Beatriz apontou que encontrou na indisciplina dos alunos um grande empecilho a sua ação pedagógica, pois não conseguia seguir com a aula devido ao desrespeito e falta de interesse de alguns alunos que não obedeciam às regras da sala e causavam tumulto entre os demais colegas, pois exasperavam todos ao redor. Ela relembra que muitas vezes se descontrolou e saiu da sala chorando, com vontade de nunca mais voltar naquela escola. Quando tentava dialogar com os pais, pedir ajuda na melhora do comportamento do filho, a resposta era diferente do que esperava, que o problema estava com ela, uma vez que em casa a criança apresentava outro comportamento.

Pra mim, inicialmente, a maior dificuldade foi a questão da indisciplina e da relação com a família. Porque a minha primeira turma foi barra pesada. Tive alunos que jogavam a cadeira pra todo lado e não queriam saber, não. Vários problemas, não respeitavam as regras e causavam um grande transtorno na sala, e quando ia conversar com o responsável a resposta era “em casa não é assim”, desacreditando da minha fala e sem oferecer nenhum tipo de ajuda (Beatriz).

Eduardo e Flávia relataram que a principal dificuldade encontrada por eles na prática em sala de aula estava relacionada com a defasagem de conteúdo dos alunos. Eles descrevem que é muito complicado desenvolver um trabalho eficiente com crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Era preciso trabalhar o currículo prescrito para aquele determinado ano, contudo se depararam com alunos que não sabiam ler ou escrever, sem base alguma para alcançar os conteúdos que deviam ser desenvolvidos, fora a cobrança da escola na busca por resultados.

Então, nesses anos que eu estou na escola, o que eu vejo com uma grande dificuldade é a alfabetização mal feita. A gente pega lá no quinto ano crianças que mal sabem ler e escrever. Raramente a gente consegue encontrar uma turma que vai dominar todos os conteúdos que são necessários pra gente dar início e continuidade num novo ano, numa nova série, causando um transtorno no calendário de trabalho, pois precisamos rever conteúdos anteriores. É muito ruim para um professor que tá com séries mais avançadas não poder trabalhar o conteúdo prescrito para aquele ano porque a gente acaba tendo que fazer malabarismo (Eduardo).

Vou falar minha experiência deste ano, tenho 28 alunos, 3 especiais, tenho uns nove com dificuldades de aprendizagem, e uns quatro realmente não sabem nem os encontros vocálicos. Muito complicado trabalhar com uma turma em diferentes níveis de aprendizagem. A criança que consegue acompanhar acaba prejudicada quando não prosseguimos com o conteúdo, fora a cobrança dos pais. Mas não consigo aplicar atividades diferenciadas para um determinado público em uma turma extensa, perco o domínio, tento

mantê-los no mesmo ritmo, mas tenho ciência que o meu trabalho não está rendendo do jeito que gostaria (Flávia).

Para a professora Ana, o grande obstáculo no desenvolvimento da prática pedagógica se refere à falta de apoio familiar. Os alunos são desassistidos pela família, relegando toda a responsabilidade do processo de ensino ao professor. Ela afirma que a falta de suporte dos responsáveis se constitui como um entrave à sua prática docente e que qualquer diálogo se torna infrutífero, pois não verifica mudanças significativas no retorno escolar.

Vejo que as crianças não recebem estímulo em casa. Eles vão para casa e, infelizmente, a maioria não abre o caderno. Então, o ensino fica mesmo sob responsabilidade do professor, tudo que eu passo na escola, eles não continuam em casa. Eles não têm apoio, não fazem atividade e o pior é que não adianta cobrar dos responsáveis, ainda somos tratados com um certo descaso por pedir ajuda (Ana).

Na concepção da professora Gisele, a escassez de recursos didáticos se configura como um problema na instituição da prática pedagógica. Ela relata que o professor que trabalha na mesmice, com papel e quadro não evolui a sua ação, sendo muito difícil competir com as tecnologias que estão à disposição de qualquer criança. O aluno de hoje está numa outra era, as coisas mudaram e o ensino da forma que está sendo ofertado não é atrativo, e o professor tem que buscar ferramentas para poder trabalhar e prender a atenção da turma, contudo não encontra suporte na escola, nem mesmo os materiais mais básicos de ensino são disponibilizados.

Então, vejo a falta de recursos didáticos como um atraso no trabalho do professor, muito difícil procurar qualquer tipo de recurso na escola e não ter. Falo de recursos didáticos inovadores, tecnológicos e também recursos materiais simples, pois nunca tem lápis, nunca tem borracha, caderno, folha. É necessário o desenvolvimento de atividades ou programas de incentivo, sei lá, algum recurso que mantenha o foco do aluno, porque só caderno e quadro já não bastam (Gisele).

A professora Carla relata que a falta de apoio pedagógico e orientação foi uma grande dificuldade na sua ação docente, pois o professor precisa de direcionamento e acolhimento das equipes gestora e pedagógica no exercício da profissão, principalmente no período inicial da carreira, onde o professor está em processo de assimilação do trabalho. Se ele não encontra esse suporte, tudo é mais complicado e desafiador, a prática se torna um suplício diário. Ela relembra a situação adversa do seu primeiro ano na profissão, onde foi designada para uma unidade escolar em condições precárias, sozinha e sem o devido preparo pedagógico diante das funções que seriam exigidas.

No meu primeiro ano de experiência no magistério, fui para uma realidade escolar totalmente despreparada, sem nenhum tipo de suporte pedagógico ou recurso para me respaldar (Carla).

De acordo com Nono (2011), podemos considerar que os problemas que permeiam a prática pedagógica são inúmeros. O docente recebe durante a sua formação uma percepção do universo escolar que não condiz com a realidade da prática cotidiana, os saberes adquiridos no período de preparo para a docência serão confrontados com os desafios da sala de aula, uma vez que o professor precisa dominar uma série de conhecimentos e competências no enfrentamento dos conflitos que surgirão no exercício da carreira. Sendo também na vivência da profissão que os professores compreendem que as suas relações vão além da interação com os alunos, exigindo um contato ativo com toda a comunidade escolar.

De acordo com a autora ainda existe o agravante de serem atribuídos aos professores iniciantes as turmas mais difíceis, carentes e com defasagem de aprendizagem, sendo alocados em unidades escolares precárias com pouco recurso e apoio pedagógico.

É comum nas escolas pesquisadas a atribuição aos professores iniciantes de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas escolas como as mais difíceis – por possuírem alunos com grande variação nos níveis de aprendizagem e que, muitas vezes, não possuem materiais escolares mínimos e vêm de famílias caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo – e/ou, ainda, a atribuição de classes situadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são piores do que nas escolas de zona urbana no que diz respeito à falta de material didático, pouca possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e vida pessoal. O professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes (Esteves Zaragoza, 1999 apud Nono, 2011, p. 32).

De acordo com Rabelo (2019) pesquisas na área têm apontado que os professores iniciantes têm vivenciado a profissão sem apoio e enfrentado sozinhos as pressões da carreira. Lutando para sobreviver às complexidades impostas no cotidiano escolar, muitas vezes sentem-se inseguros e despreparados para o exercício do trabalho docente, cujo o período de inserção em vez de ser facilitado e orientado, é o mais tumultuoso, sendo atribuído a esses profissionais, que estão chegando nas escolas, as turmas consideradas mais problemáticas. Dificultando ainda mais o trabalho dos iniciantes, pois lidar com desafios adicionais, como comportamentos problemáticos dos alunos, falta de motivação ou dificuldades de aprendizagem pode exigir mais tempo, energia e recursos por parte dos

docentes.

Esse contato com a realidade, as interações com os pares e as provações da profissão fazem com que os docentes comecem a refletir a sua formação e a buscar, em caso de permanência na profissão, meios para ressignificar a prática de ensino.

Os docentes iniciantes são confrontados com uma realidade prática de trabalho muito distante das experiências observadas nos estágios formativos, pois durante o curso participam de momentos reais da ação por um curto período de tempo e com prazo determinado, não conseguindo vivenciar com substancialidade as dinâmicas concretas e diversas de uma escola. Lima (2004) considera que “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno”.

As professoras Flávia e Carla relataram que as experiências observadas nos estágios formativos não condizem com a realidade do trabalho docente, pois o período de participação no cotidiano escolar é limitado a determinadas horas e o futuro professor não consegue alcançar todas as dimensões e desafios do trabalho docente. Enquanto observador de momentos reais da prática, sua participação e responsabilidades não são efetivas, as experiências dos estágios se resumem as situações específicas do momento que não traduzem toda a magnitude da profissão docente.

Particpei dos estágios na formação, mas a prática, na realidade, é diferente.
(Flávia)

Quando participamos dos estágios já temos uma noção da teoria, já estudamos documentos que embasam a parte educacional, preparamos o nosso material para irmos a campo, mas observamos o trabalho de outros professores sem considerarmos que ali são encontrados muitos problemas. A realidade da prática é outra. (Carla)

Eduardo relembra os seus estágios como um momento sem grandes influências na sua formação, pois basicamente ficava sentado no fundo da sala, observando os alunos e principalmente a professora, interagia com a dinâmica da sala de aula somente quando solicitado, pois se sentia como intruso naquele espaço, sem uma função específica. Para ele o estágio não traduz uma fração mínima do que é ser professor.

No estágio a gente fica sentado na sala, na maior parte do tempo, e observamos a professora e os alunos, depois anotamos o que achamos da aula, mas quando assumimos uma turma é que temos a verdadeira noção.
(Eduardo)

O estágio de observação e participação, no qual os estudantes ficam sentados

no fundo da sala de aula e escrevem suas observações, é uma prática relativamente comum com um enfoque excessivamente crítico da postura do professor e da escola, revelando-se vazio de conhecimentos que agreguem valores a formação dos futuros docentes, acarretando também em um maior afastamento entre as instituições formadoras e a escola (Pimenta; Lima, 2006).

Para Beatriz, o estágio do curso de formação docente não está alinhado com a realidade das salas de aula. Falta estruturação e supervisão adequadas para um melhor aproveitamento do momento, acarretando na redução da objetividade da proposta e na construção de conhecimentos significativos.

Os estágios supervisionados estão acontecendo de forma cada vez mais tênue e distante da realidade das salas de aula. Possuem objetivos cada vez mais reduzidos. (Beatriz)

Existe no país um quantitativo elevado de docentes que se encontram na fase inicial da carreira, onde a grande maioria recebe uma formação precária e assume a docência sem o devido preparo. Situação decorrente da falta de investimentos, políticas públicas e programas direcionados ao professor iniciante e ao aprimoramento da sua profissionalidade (Romanowski, 2012).

Um grande desafio da prática docente é a capacidade de associar as teorias formativas com as demandas da prática, considerando os fatores reais da ação que requer do professor uma resposta imediata diante dos conflitos que surgem diariamente no seu contexto de trabalho. Tardif e Raymond (2000), apontam que os professores iniciantes percebem no exercício da prática as deficiências do preparo para a docência diante das dificuldades encontradas no sistema escolar, principalmente no enfrentamento das situações relacionadas com o quantitativo de alunos, indisciplina, *bullying* e falta de apoio técnico, sendo o seu desenvolvimento profissional alicerçados por meio das experiências vividas em ação.

Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc. Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais (Tardif; Raymond, 2000, p. 229).

Guarnieri (2005) acredita que a construção dos conhecimentos necessários à função docente só ocorre efetivamente quando o professor se insere na carreira, a prática e os saberes experienciais se constituindo como elementos fundamentais na consolidação da profissão. Portanto, são os saberes práticos experimentados e

aperfeiçoados no dia a dia de uma sala de aula que irão guiar o percurso de ensino.

Segundo Tardif (2014), é no período inicial da carreira, entre o primeiro e o quinto ano de atuação, que os professores vivenciam a etapa mais complexa e também de maior aprendizado da profissão, onde a realidade prática orienta o saber fazer e testa a aptidão para o ato de ensinar.

É no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação. Mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (Tardif, 2014. p. 51).

Para o autor, os saberes construídos pelos docentes são temporais e se constituem no cotidiano escolar, onde os indivíduos se socializam e incorporam as rotinas e práticas da unidade escolar, tendo que se adequar a essa realidade e compreender que as vivências dentro de uma escola não se restringem somente à sala de aula, havendo a necessidade de adequação às especificidades práticas do ambiente de trabalho, considerando sua rotina, valores e regras.

Os professores ao ingressarem na carreira se deparam com um contexto escolar já preestabelecidos, onde o planejamento educacional já está elaborado em suas especificidades de conteúdos, objetivos e metodologias que irão guiar o fazer pedagógico, seguindo por vezes modelo tecnicista de ensino sem a devida autonomia e liberdade de ação diante da heterogeneidade da sua clientela de trabalho. Garcia (1999, p. 116), aponta que “[...] existe uma tendência bastante generalizada na literatura para ver o professor principiante como uma pessoa passiva que se ajusta às forças exteriores da instituição”, dificultando ainda mais a execução de uma prática pedagógica que seja significativa e facilitadora do trabalho docente.

Os desafios da prática docente abrangem uma série de entraves que causam muitos questionamentos e angústias ao professor, pois diante do cenário dinâmico e vivo em que se configura uma escola, sua prática pedagógica sofre a influência de vários fatores, tais como: exigência de cumprimento do currículo, dificuldade de aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, particularidade de cada aluno, interação entre os pares, entre outras intercorrências que surgem e demandam uma ação instantânea. Ao se deparar com as complexidades reais da profissão e a impotência ante a problemática imposta, inevitavelmente bate a sensação de despreparo e

desânimo, conseqüentemente levando ao sentimento de desespero e provável abandono da profissão. Sendo este considerado o ponto decisivo da carreira, onde há o enfrentamento dos ideais da profissão e a realidade concreta da ação (Nono, 2011).

Diante do exposto, podemos considerar o período inicial da carreira como a etapa mais emblemática da profissão, onde o indivíduo perpassa da figura de aluno, com todas suas expectativas para assumir a profissão num espaço concreto e diversificado, onde irá encontrar uma gama de dificuldades, contudo propício à construção de novos saberes. É notório o fundamentalismo de uma nova política nos cursos de formação docente, onde o futuro docente possa refletir a profissão em sua integralidade e, posteriormente, repensar sua prática perante os obstáculos que irão advir durante a carreira, constituindo sua identidade profissional e o fazer pedagógico durante toda a trajetória no magistério.

7 VIVÊNCIAS DA PROFISSÃO – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial é reconhecidamente um período de grande relevância no desenvolvimento profissional do futuro docente, todavia apresenta limites em termos de sua capacidade de preparar completamente os professores para a complexidade da prática educacional (Guarnieri, 2005; Mizukami *et al.*, 2002). Durante o período inicial da carreira é bastante comum o docente se deparar com dificuldades e perceber que a sua formação é ineficiente perante os desafios e complexidades da prática, que só podem ser plenamente compreendidos e enfrentados ao longo da prática docente.

Segundo Nóvoa (2017), compreender e valorizar o *continuum* profissional na formação de professores é fundamental para garantir que os docentes estejam bem preparados e continuamente atualizados ao longo de suas carreiras. Sendo imprescindível reconhecer a importância de integrar a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada como partes interconectadas do desenvolvimento profissional docente. A formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de uma identidade profissional e ensinar a "sentir" e a agir como professor.

Portanto, precisamos compreender que a formação docente não se esgota com o término do curso formativo para o magistério. Ser professor é viver num processo contínuo de construção do saber e desenvolvimento profissional. Dessa forma, a formação inicial e continuada precisa estar articulada e se complementando num mesmo processo, promovendo uma formação ao longo da carreira, pois as demandas e as necessidades do processo de ensino são heterogêneas, exigindo que os profissionais estejam em constante aprendizado e adaptação (Marcelo Garcia, 1999).

Para Rodrigues e Esteves (1993), a formação dos professores não se resume somente à formação inicial, mas deve ser entendida como um processo sequencial ao longo de toda a carreira e integrado às necessidades individuais dos professores e também das demandas e mudanças do sistema educativo.

De acordo com as autoras, a formação inicial não deve ser considerada como fonte única de conhecimento, os saberes são construtivos e passíveis de evolução. A formação deve ser flexível, abrangente e estar alinhada com a realidade do professor, dos alunos e da sociedade. Elas compreendem que:

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às

necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Laderrière, 1981; Postic, s/d). Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, para todo o sempre. 'Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa' [...] (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 41).

Com o intuito de refletirmos a formação docente como um processo permanente e interligado a prática, onde os conhecimentos e as competências construídos durante a formação inicial precisam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, discutimos neste capítulo as vivências da profissão docente, buscando entender como os professores em início da carreira concebem a formação inicial e continuada e quais os aportes de acompanhamento foram ofertados pelo sistema educacional para a promoção do aprimoramento profissional. Uma vez que é fundamental oportunizar ao docente possibilidade de dar continuidade a sua formação e buscar novos conhecimentos que atendam à realidade do seu campo de trabalho, disponibilizando espaços para que este possa repensar as necessidades formativas de seus alunos e as suas próprias, a fim de que, por meio da reflexão crítica, seja capaz de elaborar alternativas para superá-las (Leone; Leite, 2012).

Nesse sentido, no terceiro e último encontro do grupo focal discutimos a temática envolvendo a oferta de programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação, uma vez que a oferta de aperfeiçoamento profissional se configura como uma importante estratégia para garantir que os novos professores se desenvolvam profissionalmente e tenham sucesso em suas carreiras. Abrimos os diálogos com a reflexão da citação proposta para o momento:

“Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docentes são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escolha da profissão, na forma de ingresso no campo de atuação, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Guimarães, 2006, p. 111).

Em seguida, iniciamos os questionamentos indagando os professores participantes com a seguinte pergunta:

Você acredita que a oferta de programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação ajudaria no enfrentamento dos desafios iniciais da prática pedagógica? Justifique.

De acordo com Silva (1993), o processo formativo para a função docente é crucial para o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor, será durante

a formação que ele irá adquirir os saberes necessários para o exercício da prática pedagógica e domínio da profissão.

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar etc. (Silva, 1993, p. 95).

Segundo Pimenta e Almeida (2009), a formação inicial é a base na qual o professor norteará a sua ação, portanto é fundamental que esta formação seja substancial e significativa, integrando ensino, pesquisa e extensão. A possibilidade de ofertar essas dimensões na formação inicial se configura como estratégia eficaz no enriquecimento do ensino e num preparo mais abrangente para o exercício da profissão.

O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciados nos processos investigativos em suas áreas específicas e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada (Pimenta; Almeida, 2009, p. 28).

Será durante a formação inicial que o futuro docente terá acesso a um espaço específico de aprendizagem para o magistério, tendo acesso às teorias educacionais e a prática de ensino, contudo a prática não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como uma parte essencial do processo de formação. A interação com a realidade e situações adversas encontradas no campo de atuação é fundamental para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimentos, sendo imprescindível conceber teoria e prática de forma indissociável, fomentando habilidades e competências que sustentarão o fazer pedagógico (Antunes, 2007).

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere a carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho (Antunes, 2007, p. 45).

O cenário educacional brasileiro ainda se mostra ineficiente na oferta de um ensino de qualidade, contudo, algumas iniciativas e políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada demonstraram uma preocupação com a formação docente e o futuro da educação (Souza; Miranda; Souza, 2020). Como exemplos de programas de iniciação à docência voltados para a formação inicial, temos o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, sendo de grande relevância no contexto formativo docente, cujo intuito é melhorar a formação de professores e, conseqüentemente, elevar o padrão de ensino.

Ao serem indagados se participaram ou se houve a oferta de algum programa de iniciação à docência durante a formação inicial docente, todos os participantes do grupo alegaram que não, que nem sabiam da existência dessa proposta.

Durante a minha graduação, só realizei os estágios obrigatórios (Eduardo).

Fiz curso normal, acho que esses programas não existiam (Gisele).

Não participei, mas devem ser mais substanciais que os estágios (Ana).

Não me recordo da oferta, mas participei de alguns cursos de curta duração, principalmente de Educação Inclusiva (Flávia).

Participei de palestras, oficinas e minicursos teóricos, mas de um programa específico não (Carla).

Conclui meu curso de Pedagogia no período da pandemia, nem estágio em campo eu realizei (Beatriz).

Diante dos relatos, podemos inferir que a formação inicial dos professores participantes do grupo foi desenvolvida seguindo o modelo tradicional de ensino, com os conteúdos curriculares e o cumprimento dos estágios supervisionados obrigatórios do curso, restringindo a formação ao básico exigido por lei para o trabalho docente.

Ao oferecer programas de formação inicial e continuada, as instituições educacionais e os órgãos responsáveis pela educação investem na qualidade do ensino, buscando uma educação de qualidade e adequada às necessidades da sociedade. O aperfeiçoamento para o exercício docente contribui para que os professores estejam preparados para atender às necessidades e interesses dos educandos, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com a linguagem e as características da nova geração de estudantes, oportunizando a reflexão sobre a prática docente, estimulando a troca de experiências entre os professores e promovendo o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A formação docente, embora seja atravessada pela formação acadêmica, que atribui legitimidade às competências do profissional, não termina com a sua conclusão, sendo imprescindível conceber a formação inicial como base para a aprendizagem contínua do professor, garantindo que os futuros profissionais estejam preparados para enfrentar os desafios da docência e flexíveis a adaptarem-se às mudanças. Ela é contínua, porque é na experiência em sala de aula, no diálogo com alunos e com a

comunidade escolar que emergem conflitos, desafios e experiências que modificam o fazer docente para além da aplicação das teorias estudadas durante a formação.

Na maioria das vezes, os professores iniciantes são acometidos por angústias relacionadas com o saber fazer em sala de aula. As experiências de planejar e executar uma atividade pedagógica são distintas, o planejamento não é capaz de capturar os desfechos e desdobramentos das atividades em sala de aula. Assim, a oferta de programas de formação continuada aos professores iniciantes se torna uma ferramenta eficiente no enfrentamento das adversidades que surgirão durante o trabalho docente.

Segundo Chimentão (2009), a formação continuada dos professores se configura como requisito fundamental para garantir a qualidade da educação, constituindo-se como um processo contínuo de aprendizado e de desenvolvimento profissional que ocorre após a formação inicial de um professor. Esse processo visa aprimorar constantemente os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para a prática docente eficaz e atualizada.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (Chimentão, 2009, p. 3).

Para a participante Gisele, a oferta de programas de formação continuada possibilita ao docente acesso a fontes diversificadas de informações e mais conhecimentos, oportunizando o aprimoramento profissional, uma vez que somente a base alcançada com a formação inicial se mostra ineficiente diante da realidade cotidiana da profissão.

O professor precisa ter suporte e a disponibilidade de formação continuada. Quanto mais acesso à informação esse profissional tiver, mais chances ele terá de ter um bom desenvolvimento profissional. Pois somente esse curso de formação inicial não é suficiente para lidar com as várias situações que ocorrem na sala de aula (Gisele).

Já a participante Ana considera a formação continuada como um processo que deve estar presente durante toda a vida do professor, pois a realidade educacional e o ensino estão em processo constante de mudanças, e o professor precisa acompanhar as demandas do meio, promovendo o seu crescimento na profissão.

A formação continuada é algo que deve ocorrer ao longo de toda a carreira e também é de suma importância para o nosso crescimento profissional, pois os percalços são muitos no decorrer da vida docente (Ana).

A professora Beatriz, outra participante do grupo focal, destaca a importância da capacitação e continuidade dos estudos para que os professores consigam desenvolver uma prática pedagógica que seja eficiente mediante os desafios encontrados no exercício do magistério. Contudo, ressalta que o professor precisa estar ciente e disposto a buscar o seu aprimoramento profissional.

O profissional precisa se capacitar, continuar estudando e buscando recursos, através do meu esforço corri atrás de uma prática que fosse eficiente (Beatriz).

A busca constante por capacitação e aprendizado é um componente fundamental para o desenvolvimento profissional, contudo nem todos os profissionais da docência se sentem motivados ou dispostos a investir na sua capacitação, preferindo seguir um conjunto de procedimentos padronizados, sem espaço para criatividade ou adaptação à realidade da sala de aula. Os professores que são adeptos de um processo contínuo de formação demonstram um compromisso com o ensino, refletindo a sua prática, estando mais bem preparados para enfrentar as adversidades da profissão, ressignificando o trabalho docente (Barreto, 2010).

A participante Carla aponta a oferta de programas de formação inicial e continuada como uma estratégia eficaz na capacitação profissional dos professores, oportunizando a construção e a atualização de saberes em relação às práticas pedagógicas, metodologias de ensino e às necessidades dos educandos.

A oferta de programas de formação inicial e continuada aos profissionais da educação contribui para que os professores sejam constantemente capacitados para a atuação de modo alinhado com a linguagem e, também, interesse dos educandos (Carla).

De acordo com professor Eduardo, outro participante do grupo, o mundo está em um processo incessante de mudanças e o campo educativo precisa acompanhar a evolução da sociedade, pois o conhecimento e as demandas dos estudantes estão em processo constante de transformação, e o professor que não se atualiza se torna ultrapassado e encontrará muitos obstáculos no desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja eficiente diante da realidade contemporânea.

Vivemos em uma realidade dinâmica e em constante transformação, o que aprendemos ontem às vezes já não serve para a minha demanda de hoje, por isso o professor precisa estar sempre se aperfeiçoando (Eduardo).

A participante Flávia compreende que a formação continuada é um processo inerente à docência, um compromisso constante de aprimoramento profissional no

enfrentamento das adversidades que atravessarão a carreira. O professor que não almeja desenvolver a sua profissionalidade se torna obsoleto e despreparado para enfrentar os desafios da profissão.

A formação continuada é algo que deve ocorrer ao longo de toda a carreira do professor, é de suma importância para o seu crescimento profissional, pois os percalços são muitos no decorrer da vida docente. Quem não se atualiza acaba ficando à mercê, pois tudo muda com muita rapidez e os problemas em sala são cada vez maiores (Flávia).

De acordo com Silva e Reali (2012), os professores enfrentam uma variedade de desafios e demandas em sua prática diária, que vão além do ensino dos conteúdos curriculares, havendo a necessidade de incorporar outras questões no desenvolvimento do seu trabalho, tratando de assuntos relevantes ao conhecimento dos alunos, levando informações socioeducativas imprescindíveis para a vida em sociedade. Além da exigência de manter o planejamento curricular de ensino, considerando os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, decorrentes da diversidade cultural, linguística e econômica provenientes do seu meio social. As complexidades da docência podem sobrecarregar significativamente o trabalho dos professores, resultando em danos físicos e emocionais por tentarem responder às demandas do sistema de ensino. Nesse sentido, as autoras compreendem que:

Outros espaços e períodos de formação, como a formação continuada, são considerados como imprescindíveis para subsidiar o trabalho docente, especialmente do principiante e principalmente hoje em que assistimos ao aumento nas atribuições dos professores e a consequente sobrecarga (Silva; Reali, 2012, p. 286).

A formação e o trabalho docente são elementos interligados e fundamentais para o desenvolvimento de um sistema educacional eficaz, o docente precisa compreender a necessidade de se dispor a um processo contínuo de aprendizagem. De acordo com Nóvoa (2002, p. 23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Os professores que reconhecem a importância de permanecerem atualizados e se esforçam para aprimorar constantemente suas habilidades estão mais bem posicionados para enfrentar os desafios do ambiente educacional em constante mudança e para fornecer uma experiência de aprendizado valiosa e significativa para seus alunos

Ao serem questionados sobre a oferta de programas de formação continuada ofertados pelo sistema de ensino ao qual estão vinculados, os participantes alegaram

que constantemente participam de palestras, eventos educacionais ou minicursos voltados para o aperfeiçoamento profissional com uma temática específica atendendo a necessidade do momento.

Essa proposta de formação continuada demonstra ser ineficiente, uma vez que está desvinculada da realidade cotidiana do professor, e desenvolvida seguindo uma normativa institucional elaborada sem a participação dos principais interessados, não agregando saberes válidos ao seu desenvolvimento profissional. Gonçalves e Andrade (2007) acreditam que a formação continuada dos professores para ser realmente efetiva precisa ser elaborada considerando as necessidades pedagógicas e as demandas do cotidiano escolar, não havendo nenhuma significância no modelo que é ofertado, na maioria das vezes, pelo sistema de ensino, na forma de cursos ou palestras de curta duração.

Os programas de formação devem valorizar a realidade escolar como uma fonte de aprendizagem contínua, tanto para os futuros professores quanto para os que já possuem experiência na profissão. Sendo fundamental reconhecer que os docentes aprendem não apenas por meio de momentos determinados de formação, mas também a partir de suas experiências diárias, práticas e interações com colegas.

[...] a valorização das situações de trabalho e das experiências pessoais, assumem grande relevância para o crescimento profissional. Apesar de o conhecimento construído pela experiência ser algo válido e determinante na construção do conhecimento profissional, sem uma análise disciplinada e organizada da própria experiência e da dos outros, o ensino pode transformar-se em rotina, com fracas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, já que não se aprende pela experiência em si mesma, mas pela reflexão sobre a experiência (Gonçalves; Andrade, 2007, p. 458).

Valorizar a escola como um espaço de aprendizagem implica reconhecer que os professores podem se beneficiar do compartilhamento de práticas, da troca de experiências com colegas, da reflexão sobre suas práticas e do diálogo entre pares. A colaboração entre professores permite o desenvolvimento profissional conjunto, enriquecendo as perspectivas, estratégias de ensino e conhecimentos que influenciam a construção da identidade docente, tais como “valores, modos de agir, condutas, representações, saberes produzidos na prática pedagógica” (Silva; Reali, 2012, p. 288). Os programas de formação devem promover a integração entre teoria e prática, incentivando os professores a refletir sobre suas ações e a fundamentá-las em conhecimentos pedagógicos sólidos. A teoria oferece embasamento e referenciais conceituais que podem ser aplicados e aprimorados na prática cotidiana.

Leite *et al.* (2018) discutiram a importância de reafirmar a posição e a identidade profissional dos professores, destacando a necessidade de uma formação adequada e contínua para o exercício da profissão. Destaca-se a importância do professor como agente de transformação social e a necessidade de reafirmar a posição do professor como um profissional essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Para isso, Leite *et al.* (2018) propõem uma reflexão sobre a identidade do professor, destacando a importância de se compreender a complexidade do papel docente e de se valorizar a profissão, bem como a importância de uma formação adequada e contínua para o exercício da profissão. Propõe-se, ainda, uma reflexão sobre o conceito de posição do professor, desdobrando-o em cinco movimentos: disposição, competência, autoridade, responsabilidade e compromisso.

Para Leite *et al.* (2018) é necessário superar uma concepção fragmentada e tecnicista da formação de professores, buscando uma formação que contemple as dimensões éticas, políticas e sociais da profissão. Leite *et al.* (2018) também trazem argumentações relevantes para o campo docente, destacando a importância da formação adequada dos profissionais docentes para a melhoria da qualidade da educação e a valorização da profissão.

Bassoli, Lopes e César (2017) investigaram os desafios e possibilidades para a efetivação da formação continuada de professores dentro do espaço escolar. O estudo foi realizado com professores do Ensino Médio de Rondônia e teve como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para participar de programas de formação continuada e propor soluções para a implementação desses programas nas escolas. Bassoli, Lopes e César (2017) constataram que a formação continuada é vista pelos professores como uma necessidade para a atualização de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

No entanto, podemos observar alguns obstáculos para a efetivação desses programas, como a falta de tempo, a falta de incentivo e o desconhecimento dos programas disponíveis. Para superar esses desafios, o estudo propõe uma abordagem colaborativa e participativa, que envolva os professores na construção dos programas de formação continuada e na definição de suas necessidades. Além disso, o estudo destaca a importância de se estabelecer uma cultura de formação continuada nas escolas, que valorize e incentive a participação dos professores em programas de atualização e aprimoramento profissional (Bassoli; Lopes; César, 2017).

Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário o apoio das instituições de ensino, das autoridades educacionais e de outros atores envolvidos na área educacional. Eles devem fornecer recursos, programas de desenvolvimento profissional, tempo e suporte necessário para que os professores possam se envolver ativamente na sua formação ao longo da carreira.

Por meio da formação continuada, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, identificar áreas que precisam ser aprimoradas e buscar soluções para desafios específicos que enfrentam em sua sala de aula. Isso leva a uma melhoria significativa da qualidade do ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que a formação contínua também pode estar relacionada com o crescimento pessoal e profissional dos professores. Eles podem buscar especializações, cursos de pós-graduação, participação em projetos de pesquisa ou atividades de liderança educacional. Essas oportunidades permitem que os professores ampliem seus horizontes, se tornem especialistas em áreas específicas e avancem em suas carreiras.

A educação continuada é vital na profissão docente, pois ajuda os professores a se manterem atualizados com os mais recentes métodos de ensino, tecnologias e mudanças curriculares. Ela também oferece oportunidades para os professores refletirem sobre suas práticas de ensino e identificar áreas de melhoria. Experiências de formação de graduandos a partir de suas experiências acadêmicas na relação entre instituição de ensino e profissão docente também podem contribuir para o desenvolvimento da profissão docente.

Segundo Nóvoa (2019), a formação docente deve consolidar a posição de cada um como profissional e a posição da própria profissão, enfatizando a importância da formação continuada na profissão docente. Além disso, a formação e o trabalho docente são questões cruciais, uma vez que os professores devem estar cientes de que sua formação deve ser contínua e relacionada com as mudanças da sociedade. Carvalho (2023) compreende o ingresso na profissão docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, destacando a importância do apoio e da formação adequada para o sucesso e o desenvolvimento dos novos professores ao longo de sua carreira.

Em suma, a formação continuada precisa ser vista como uma extensão da formação inicial, uma vez que esta fornece os alicerces teóricos e práticos essenciais para iniciar a carreira, e que a oferta de programas de incentivo à docência voltados

para a formação inicial aproxima as experiências de formação dos futuros professores com o trabalho *in locus*, estreitando a relação entre instituição de ensino e o campo de trabalho docente, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Sendo por meio da formação continuada que esses conhecimentos serão ampliados e aprofundados ao longo do tempo, pois ela permite a atualização de conhecimentos, a aquisição de novas habilidades, a reflexão sobre práticas pedagógicas e o crescimento pessoal, sendo essencial para o docente se firmar na profissão. A formação continuada contribui para a qualidade da educação, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução na área educacional.

A formação de professores é uma jornada que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento pessoal, a motivação intrínseca e a criação de um ambiente propício para o crescimento profissional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a temática de estudo, considerando as percepções de professores iniciantes em relação à articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar, tivemos o intuito de buscar reflexões sobre o período inicial da docência, uma fase complexa e de descobertas, que para mim foi traumático e motivo de questionamentos. Hoje, com 15 (quinze) anos de magistério, relembro as dificuldades que passei no início da carreira com uma certa mágoa, pois vivenciei situações que foram marcantes, causa de angústias e medo, o professor iniciante sofre calado e, na maioria das vezes, sozinho.

Com o passar dos anos presenciei vários colegas que estavam em processo de indução docente passando por várias adversidades e conflitos na execução da sua prática pedagógica. O dia a dia de uma sala de aula traz consigo situações inusitadas na qual o professor precisa estar se reinventando e mostrando firmeza perante aos alunos e a instituição. São inúmeras cobranças, onde um professor com mais experiência consegue driblar a situação com o suporte dos conhecimentos adquiridos na prática, já o professor iniciante tem como apoio os conhecimentos adquiridos na formação inicial, que na maioria das vezes não são suficientes ante as especificidades cotidianas, mas precisam responder às demandas, pois ao assumir a docência, assume o compromisso e a responsabilidade de ter que dar “conta” da situação.

A principal dificuldade apontada pela maioria dos professores em início de carreira, é a dicotomia entre a teoria e a prática apresentada na formação inicial e a realidade cotidiana, pois aprendemos e vivenciamos experiências docentes enquanto estudantes que não representam a menor parcela da complexidade que é o magistério. O início da profissão docente é um momento desafiador, onde a transição da teoria acadêmica para a prática real na sala de aula é muitas vezes acompanhada pelo que é frequentemente chamado de "choque de realidade", quando os professores confrontam a real complexidade do cotidiano escolar.

De acordo com Zeichner (2010), a falta de conexão entre os cursos de formação de professores nas instituições acadêmicas e a prática real nas escolas é um desafio persistente no campo da educação. Isso muitas vezes resulta em professores que não estão devidamente preparados para enfrentar as demandas e desafios do ambiente escolar. Portanto, compreender as percepções, as

experiências e as motivações de um professor são cruciais para entender como eles moldam a sua prática pedagógica e concebem o processo educativo (Goodson, 2007).

Aquilo que um professor traz consigo, incluindo suas próprias vivências, valores e perspectivas, pode influenciar significativamente o seu fazer docente. Dessa forma, a possibilidade de ouvir as narrativas dos colegas que atualmente se encontram na etapa inicial da carreira trouxe considerações importantes sobre o processo de indução na profissão e oportunizou momentos valiosos de trocas de experiências, principalmente no que tange à aplicabilidade da teoria na prática concreta da profissão.

Este estudo foi desenvolvido visando conhecer as experiências docentes dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental do município de Miracema, RJ, iniciantes na carreira docente, a partir de sua indução profissional, considerando os contextos individuais e históricos, com uma abordagem reflexiva e sensível à complexidade da docência e à influência dos fatores que interferem na execução da prática profissional. Ao adotar essa abordagem, o estudo reconhece a natureza multifacetada da educação e a diversidade de experiências vividas pelos professores iniciantes.

As percepções e considerações individuais descritas podem servir como um ponto de partida para futuras investigações e estudos mais aprofundados, oportunizando o diálogo sobre as experiências de professores iniciantes, as dificuldades que enfrentam e as estratégias que podem ser implementadas para melhorar a sua transição para a carreira docente. O estudo da etapa inicial da carreira docente muitas vezes revela que esse é um período repleto de desafios, inquietações e complexidades. Ser um professor iniciante não é algo simples, e isso reflete a natureza intrincada da profissão docente e dos desafios da sala de aula.

A formação docente é uma etapa essencial para a atuação como professor, mas a articulação entre teoria e prática muitas vezes pode apresentar desafios significativos. Os depoimentos apresentados pelos professores mostram a complexidade da relação entre teoria e prática na formação docente. Por um lado, eles afirmam que a teoria não prepara adequadamente para as exigências da escola e que a prática é bem diferente do que se aprende nos cursos de formação. Por outro lado, defendem a importância da teoria como base para a prática. Os

modelos educacionais e teorias pedagógicas são desenvolvidos em contextos acadêmicos e, embora possam fornecer diretrizes úteis, a sua aplicação na prática pode ser desafiadora devido à complexidade da sala de aula e às necessidades individuais dos alunos.

Conforme demonstrado no estudo, os professores participantes reconhecem a importância da teoria para o alcance da profissão, mas apontam o processo formativo como ineficiente para o exercício da prática docente. Apontam diferenças entre o que é ensinado nos cursos de formação e a realidade concreta de trabalho, pois os desafios da sala de aula, as diferenças individuais dos alunos e as situações imprevisíveis muitas vezes não se encaixam perfeitamente em modelos predefinidos. Concebem o "como ensinar" através da experiência prática e da reflexão sobre suas ações.

A teoria fornece um conjunto de conceitos, princípios e estruturas que ajudam os professores a compreender melhor os processos de aprendizado, desenvolvimento e ensino. No entanto, é importante destacar que a teoria sozinha não é suficiente. Ela deve ser complementada pela prática e pela experiência real na sala de aula. A reflexão sobre a prática, orientada pela teoria, ajuda a tornar o ensino mais eficaz e aprimorar as habilidades dos educadores. Portanto, a combinação de teoria e prática é essencial para o desenvolvimento profissional.

É necessário reconhecer que não existe uma abordagem única e universal para o ensino, em razão da diversidade de alunos, de contextos e necessidades educacionais. A prática eficaz de ensino muitas vezes envolve a combinação de teoria, experiência prática, adaptação contínua e reflexão. A flexibilidade e a capacidade de se ajustar às adversidades são requisitos essenciais para que os docentes consigam enfrentar as complexidades do cotidiano escolar.

Os primeiros anos na função docente são críticos e têm um impacto significativo na profissionalidade do indivíduo, moldando sua prática e postura profissional ao longo de sua carreira, se configurando como um momento desafiador e complexo, uma vez que o docente se depara com uma série de situações adversas, contrastando com os saberes formativos, pois, na maioria das vezes, não conseguem relacionar os conhecimentos teóricos com a prática concreta e que, frequentemente, não conta com uma rede de apoio eficiente para ajudá-lo a enfrentar as dificuldades que surgem no dia a dia da sala de aula.

Ao indagarmos os participantes do estudo sobre quais as principais dificuldades na execução da prática pedagógica, obtivemos respostas variadas, sustentadas pelas particularidades contextual de cada um, mas podemos observar que as queixas recorrentes foram em relação ao domínio de turma, defasagem de conteúdo dos alunos, escassez de recursos materiais, interação conflituosa com os pais ou responsáveis, falta de apoio pedagógico e cobranças da instituição escolar.

A formação docente é baseada em conhecimentos teóricos essenciais que visam preparar o professor para enfrentar as situações que surgem na prática. Já na prática, o professor precisa lidar com uma série de desafios que não foram abordados ou previstos na formação, o que pode gerar insegurança e falta de preparo para lidar com as diferentes situações que surgem na rotina escolar que vão desde a falta de recursos, infraestrutura a recursos materiais para suprir as necessidades dos alunos e dos professores. Sendo comum encontrar dificuldades na gestão escolar, na organização curricular e na relação entre professores e alunos.

A educação é um processo de comunicação no qual interagem diferentes discursos, culturas e comportamentos. Assim, no contexto escolar emergem as contradições presentes nesses discursos, bem como os conflitos subjacentes às relações sociais. O processo educativo é dinâmico e é modificado de acordo com o contexto no qual se realiza. Assim, a teoria somente não é suficiente para qualificar um professor para a atividade docente porque falta, na teoria, essa experiência comunicativa. O que a teoria traz para a formação docente são generalidades relacionadas com os processos de desenvolvimento, aprendizado e as próprias relações sociais. Mas as microrrelações, as subjetividades de todos os sujeitos do processo educativo e as questões objetivas de cada contexto não são passíveis de generalizações. A própria ação do professor modificará esse contexto e trará novas possibilidades.

Os professores depoentes neste estudo reconhecem a importância da teoria, mas destacam a necessidade de uma formação que considere também a realidade da escola e da prática docente. Para os professores, a formação muitas vezes apresenta uma visão fantasiosa da prática, sem considerar os problemas e desafios reais que os professores enfrentam. Embora a formação acadêmica seja crucial para fornecer os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para ensinar, a sala de aula muitas vezes apresenta situações complexas e variáveis que os professores podem não ter enfrentado durante sua formação.

Esses depoimentos evidenciam a importância de uma formação docente que leve em conta a realidade da sala de aula, com um apoio pedagógico mais direcionado e o desenvolvimento de recursos didáticos inovadores e tecnológicos. Entretanto, o modelo escolar de segmentação dos conteúdos e competências induz contextos nos quais os professores trabalham de forma segregada, representando cada qual um modelo pedagógico associado ao seu desempenho e características individuais. Paulo Freire (apud Brasil, 2008, p. 4) preconizava que a escola deve ser um espaço onde “se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima”. Assim, defende-se que a articulação da teoria com a prática na escola não é uma escolha individual do professor, mas da instituição. Ao articular a teoria a uma cultura escolar, todos os sujeitos do processo educativo podem se apropriar dessa teoria, incorporando esses saberes em todas as ações da instituição.

Gatti (2014) ressalta a importância de acolher, orientar e auxiliar professores iniciantes no início de suas carreiras docentes. Segundo ela, o papel dos professores experientes e das instituições de ensino é fundamental para garantir que os novos docentes tenham um ambiente de trabalho favorável e possam se desenvolver profissionalmente de forma adequada.

A falta de apoio e de orientação para professores iniciantes pode levar à desmotivação, à baixa autoestima e ao abandono da profissão. Por isso, é essencial que as instituições de ensino desenvolvam programas específicos de formação inicial, continuada, e de acompanhamento para os novos professores, com o objetivo de auxiliá-los na superação dos desafios do início da carreira docente.

Com base no que analisamos, aos professores participantes deste estudo não foram ofertados programas de iniciação à docência durante a formação inicial. Eles desconheciam a proposta, mas acreditam que a oferta de programas de formação inicial é de extrema relevância no contexto da formação docente, pois podem ser de grande relevância na preparação e desenvolvimento da profissionalidade, auxiliando no enfrentamento dos desafios da sala de aula e no alcance de uma prática significativa.

Mostraram-se favoráveis às experiências de formação continuada para o desenvolvimento de habilidades docentes voltadas para a prática. No entanto, a formação continuada foi mais bem aceita pelos professores quando esteve associada a uma experiência coletiva de aprendizado. O fazer educativo se revelou, nos

depoimentos, como um processo que se faz junto. Isso acontece sobretudo porque existem vários interlocutores em uma escola.

A cultura da escola precisar ser modificada para uma cultura acolhedora e que os professores experientes sejam incentivados a compartilhar suas experiências e conhecimentos com os novos docentes. Dessa forma, é possível criar um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo, que contribui para a formação de professores mais qualificados e preparados para enfrentar os desafios da educação.

Entre os aspectos mais prevalentes nas respostas, é a solidão do fazer pedagógico que se destaca nos depoimentos dos professores. Eles relataram se sentir desamparados diante do contexto escolar em suas primeiras iniciativas profissionais, em ambientes hostis e muitas vezes violentos e sem recursos. É importante, nesse sentido, uma formação que aborde aspectos da coletividade na instituição escolar. O sucesso da escola não pode ser avaliado de maneira individual, com professores sendo classificados de acordo com seus desempenhos em sala de aula. É importante que as dificuldades de um professor sejam entendidas como dificuldades institucionais, sobre as quais toda a comunidade escolar deve atuar.

A passagem da teoria aprendida na formação acadêmica para a prática real em sala de aula pode ser desafiadora. Professores iniciantes precisam traduzir seus conhecimentos em abordagens concretas que atendam às necessidades variadas dos alunos. Portanto, é importante que as instituições educacionais reconheçam e apoiem os professores iniciantes durante essa fase crítica de suas carreiras. Proporcionar mentorias, programas de desenvolvimento profissional, oportunidades de compartilhamento de experiências e um ambiente de apoio pode ajudar a diminuir os desafios e a facilitar a transição para a profissão docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R., BALDANZA, R. F., GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management**, 6(JISTEM J. Inf. Syst. Technol. Manag., 2009 6(1)), 5-24. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>.
- ACCIN, B. A.; PINTO, L. F.; COUTINHO, R. X. O fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais: investigando suas dificuldades. **Revista Prática Docente**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. e044, 2021. DOI: 10.23926/RPD. 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1149>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan/maio 2019.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1994.
- BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, São Paulo, v. 28, n. 45, p. 155-165, 2012.
- BARBOSA, Monalisa Raymundo. **Professores iniciantes na educação infantil: acolhida e acompanhamento**. Taubaté, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Monalisa-Raymundo-Barbosa.pdf>
- BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742010000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. v. 1.
- BERNADO, Elisângela da Silva. **Formação docente: que tipo de profissional**

formar? Boletim Técnico do Senac, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 90-109, 2015.

BEZERRA, Ana Luíza Nunes. **A construção da identidade docente e a formação profissional.** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67531>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRANDE, Carla Andréa. **Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento.** Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p. 9. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** 2018b.

BREAKWELL, Glynis M. **Métodos de pesquisa em psicologia.** São Paulo: Artmed, 2010.

BORGES, Maria Jesus; MORAES, Adriana Dias. Aliando a teoria e a prática docente no cotidiano da escola através do PIBID. In: **Anais. I SEMINÁRIO PIBID/ SUDESTE E III ENCONTRO ESTADUAL DO PIBID/ES.** Vitória, Espírito Santo, 2015.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, jun 1996.

CERICATO, Itale Luciane; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Concepções teóricas e a prática do professor. **Psicol. Educ.** São Paulo, n. 27, p. 101-113, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jul 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, Londrina. **Anais.** Londrina: UEL, 2009.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 1 [Acessado em 28 de novembro 2022]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>. Epub 17 fev. 2020.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 26 jun 2023.

DE CARVALHO, José Sérgio F. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 307-322, maio/ago. 2011.

DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista [online]**. São Paulo, v. 35, n. 51, p. 78-91, 2019. [Acessado 28 novembro 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>>. Epub 27 maio 2019.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

FACIN, H.; FAGUNDES, M. V.; ZANCHET, B. M. A. **Motivações, experiências iniciais e desafios**: o que expressam os docentes universitários iniciantes. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. *In*: SILVA, A. M. M. et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: Endipe, 2006. Cap. 2, p. 27-49

FRANCO, M. A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 97, n. 45, p. 534-551, set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista** [online]. 2013, v. 29, n. 3 [Acessado em 22 setembro 2022], p. 233-264. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010246982013000300010>. Acesso em: 5 jul. 2022. Epub 10 Out 2013. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S010246982013000300010>.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GATTI, B. 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. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas** [online]. 1995, v. 35, n. 3 [Acessado em 27 de maio 2022], p. 2029.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: Usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 124, 2005.

GONÇALVES, M.; ANDRADE, A. Disponibilidade e autoaplicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. **Revista eletrônica PUCRS**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 457-477, dez 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007. p. 63-78.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24. ISBN 85-7496-004-7.

GUARNIERI, R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-59.

LEONE, M.; LEITE, U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 236-259, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 10 abr 2023.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Santa Maria: Cadernos de Educação, 2004, v. 29, n. 2, p. 85-98. ISSN0101-9031.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, J. A.; SILVA, R. L.; COSTA, E. A. P. **Estágio curricular nos espaços não formais: reflexões sobre o programa escola zé peão na formação inicial de professores**. VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais. 2011.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**

[online]. 2022, v. 48 [Acessado em 28 novembro 2022]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S16784634202248245243porhttps://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245243eng>. Acesso em: 7 out. 2022.

MARCELO, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores principiantes. In: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 109-132.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes costumes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 109-131, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)**. São Paulo: Editora Nacional, 1936, v. 1.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, 1939a.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, 1939b.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORÉ, Carmen. **A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde**. Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. CIAIQ2015, v. 3, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 1997. (Qualitative Research Methods, v. 16). 80 p.

NASCIMENTO, L. F.; CAVALCANTE, M. M. D. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Paulo, 11(25), 249-260, 2018. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075>.

NASCIMENTO, Isabela Ribeiro Villares. **A relação teoria-prática na atividade educativa: concepções docentes sobre a importância dos conteúdos escolares no desenvolvimento humano**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Corumbá: UFMS, 2019.

NISHIYAMA, C. K. M.; FIGUEIREDO, H. R. S. As contribuições do PIBID para a formação inicial e a construção dos saberes docentes. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 362-368, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n3p362-368. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8458>. Acesso em: 14 ago 2023.

NONO, M. A.; MIZUKAM, M. G. N. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Medição, 2011.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do professor**. Ed. Abril, p. 23, 2002.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>>

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-21.

NÓVOA, Antônio; Huberman, M.; Goodson, I. F.; Holly, M. L.; Moita, M.C.; Gonçalves, J. M.; et al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Proposições** [online]. 2019, v. 30 [Acessado em 28 novembro 2022]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Epub 18 Abr 2019.

PACHALSKI, Lissa; NORBERG, Marta. Teoria e prática na docência nos anos iniciais: Dimensões (In)dissociáveis? **ETD - Educ. Temat. Digit.** Campinas, v. 21, n. 4, p. 994-1012, out. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922019000400018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2022. Epub 29-Abr-2021.

PAGANI, Gabriela. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo: UNESP, 2019, 112 f.

PAPI, S. O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PARREIRA, L. A.; FILHO, M. J. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010.

PERRENOUD, P. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução de Cláudia Schilling. Plano de Educação, 2015-2025, Taubaté, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 94, p. 58-73. Recuperado de: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839.2013>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, [Catalão], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 114 [Acessado em 27 maio 2022]. p. 179-195.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 115-125, jan-abr 2017.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, E. R. (Ed.). **Life history and narrative**. London: Falmer, 1995. p. 5-23.

PUGLIESI, A.; SALEH, D. V. B.; SAVASSA, L.; ARAÚJO, I.; PATRÍCIO, T.; SIQUEIRA, T. A. C. A atividade de campo como prática reflexiva na formação inicial de professores. Anais. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**

– XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 81-96, 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. Dossiê: Formação docente e prática pedagógica – tempos, tensões e invenções. **EDUR – Educação em Revista**. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32723/29533>. Acesso em: 1º set 2022.

REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa** [online]. 2008, v. 34, n. 1 [Acessado 15 setembro 2022], p. 77-95.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago 2010.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993, 157 p.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional Sobre Professorado e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago do Chile, 2012.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UFFS). Bahia: UFFS, 2014.

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

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SCRIMSHAW, S.; HURTADO, E. **Anthropological approaches for programmes improvement**. Los Angeles: University of California Press, 1987.

SILVA, M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.; CARROLO, C. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, Edileuza. A prática pedagógica de professoras da educação básica: entre a criação e a imitação. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 3 a 5 de outubro de 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-2735-Int.pdf>. Acesso em: 1º jul 2022.

Silva, Ione Arsênio; Reali, Aline. Contribuições de um programa de educação a distância sobre educação inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 15, n. 2, 2012, p. 285-295. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Paraná, Brasil.

SILVA, Francisco dos Santos. Concepções pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental e a prática educativa. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 541-552, 2017.

SILVA, Joselma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do programa residência pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras. Programa de Pós-Graduação em Educação. Lavras: UFMG, 2020.

SOARES, Cristiane. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br>.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Impactos positivos e negativos do subprojeto PIBID ciências naturais na formação docente. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, p. 205-219, 2020.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. São Paulo, n. 14, pp. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** [online]. São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000. ISSN 1413-2478.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. **Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online]. Campinas, v. 21, n. 73, 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 18 ago. 2022.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo, v. 48, n. 168, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9W>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Los Angeles, v. 21, n. 73, p. 143-178, 1984.

VIANA, Cristiane Alves; ALMEIDA, Shiderlene Vieira. As perspectivas e os desafios do início de carreira docente para os professores da rede pública municipal de Foz do Iguaçu. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 16, p. 56-78, 2017.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 5 jul. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Informações aos participantes

1) Título do estudo:

Percepções de professores iniciantes a respeito da articulação entre teoria e prática no cotidiano

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado *Percepções de professores iniciantes a respeito da articulação entre teoria e prática no cotidiano*. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

Este projeto de pesquisa é apresentado ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense e consiste em analisar as percepções de professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no início da carreira docente das escolas municipais de Miracema, município localizado na Região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro a respeito da articulação entre teoria e prática em seus cotidianos. Ele utiliza como método de estudo o grupo focal constituído por seis docentes iniciantes que atuam em unidades diversas, valendo-se de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, oportunizando a reflexão da formação docente e a prática em seu contexto.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O estudo tem por objetivo investigar as percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início da carreira docente no exercício da profissão nas escolas municipais de Miracema, a respeito da articulação entre teoria e prática em seus cotidianos.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você está sendo convidado, pois atua no exercício do magistério e se enquadra no perfil da temática de investigação, estando dentro da faixa etária inicial do tempo de carreira selecionado para a pesquisa, consideramos para o proposto professores que tenham no máximo cinco anos e que atuam em diferentes escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Miracema - RJ.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto “Percepções de professores iniciantes a respeito da articulação entre teoria e prática no cotidiano”, você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem nenhuma justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Aceitando o convite para participar da pesquisa, o pesquisador acertará os detalhes dos encontros do grupo focal, onde serão oportunizados momentos de narrativas, experiências e percepções dos docentes envolvidos.

8) O que é exigido de mim neste estudo além da prática de rotina?

Só o desejo em participar da pesquisa.

9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?

Para participar deste estudo você não terá nenhuma despesa, nem receberá nenhuma vantagem financeira.

10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Dessa forma, os eventuais riscos que o participante poderá vir a ter será o cansaço, desconforto ou constrangimento ao compartilhar no grupo focal algumas informações sobre sua vida. Como medidas que

serão adotadas para remediar e amenizar tais riscos, terão a garantia de um ambiente seguro e reservado para a realização dos encontros e total liberdade de não responder questões que possam considerar constrangedoras e asseguraremos que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

11) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, e, indiretamente, ao participante, ao levantar e analisar dados sobre a correlação base formativa dos cursos específicos para o magistério e a prática docente no cotidiano, buscando conhecer as reais percepções e anseios dos professores.

12) O que acontece quando o estudo termina?

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição para consulta quando finalizada, no site do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES), no banco de Dissertações Defendidas (<http://infes.uff.br>).

13) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Se durante a participação o participante não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem nenhum prejuízo ou justificativa.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

15) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável:

Gláucia Helena de Souza Ribeiro

Endereço: Rua Anderson Alvim e Silva, nº 65, Bairro Santa Tereza – Miracema, RJ –
CEP: 28460-000

Telefone: (22) 9996-10030 – E-mail: glauciaribeiro@id.uff.br

Orientadora da Pesquisa: Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo

E-mail: amandarabelo@id.uff.br

Dados da Instituição Proponente:

PPGEn-UFF – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior

Av. João Jasbick, s/nº, Bairro Aeroporto Santo Antônio de Pádua-RJ

CEP: 28470-000

Tels.: (22) 3851-0558 e 3853-2177

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes na pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.