



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR INICIANTE E FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES  
PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

**NATHALIA COELHO DE SOUZA**

**Brasília, Dezembro de 2017.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR INICIANTE E FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES  
PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

**NATHALIA COELHO DE SOUZA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Trabalho orientado pela Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília, Dezembro de 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROFESSOR INICIANTE E FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES  
PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

**Banca Examinadora:**

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Faculdade de Educação -FE/UnB

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira  
Faculdade de Educação - FE/UnB

Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Faculdade de Educação – FE/UnB

Dedico este trabalho, primeiramente á Deus, pois foi através da Tua força que eu cheguei até aqui. À minha família, por todo o incentivo, paciência e amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente á Deus, que me deu saúde, força e amor para que eu pudesse percorrer cada caminho até aqui.

Agradeço à minha família, por cada palavra de incentivo e por nunca deixar de acreditar em mim. Vocês são meu alicerce e sempre torceram por mim.

Agradeço aos meus irmãos, Izabela e Pedro, por terem sido sempre meu porto-seguro.

Agradeço ao Wallas, pela paciência, pelo carinho, por nunca duvidar de mim. Nosso futuro é meu maior incentivo.

Agradeço à minha mãe de coração Vilma por todo o amor e carinho, independente de qualquer situação.

Agradeço às colegas de graduação, Julia, Claudirene, Junia e Arlete, e todos os outros colegas por terem tornado essa experiência mais leve e divertida.

Agradeço à Milena por cada momento compartilhado aqui, pelos conselhos, por me ouvir e me fazer rir. Não existe melhor pessoa para compreender cada passo que eu dei para chegar até aqui.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Shirleide por ter sido tão compreensiva, dedicada e amorosa durante toda a construção desta monografia.

Agradeço à Professora Dra. Kátia Curado por me auxiliar logo no início desta monografia.

Agradeço as minhas amigadas que me sustentaram até aqui.

## **LISTA DE SIGLAS**

**UnB** – Universidade de Brasília

**FE** – Faculdade de Educação

**DF**- Distrito Federal

**GEPFAPE** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/  
Pedagogos

**LDBEN**– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**UDF** – Centro Universitário do Distrito Federal

**MEC** – Ministério da Educação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1- Idade.....</b>	<b>42</b>
<b>Gráfico 2- Sexo.....</b>	<b>43</b>
<b>Gráfico 3 - Distribuição de professores por sexo ano 2007/2014.....</b>	<b>44</b>
<b>Gráfico 4 - Por que escolheu a profissão docente?.....</b>	<b>45</b>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre a formação inicial e início da docência a partir da perspectiva de professores iniciantes. Para tanto, analisa as respostas de professores iniciantes na rede pública do Distrito Federal à questão sobre elementos formativos relevantes para a aprendizagem da docência durante o início do seu processo e formação. Tivemos como referencial teórico, estudos sobre as perspectivas de formação inicial, dando destaque para as propostas do curso de Pedagogia para a formação de professores. Realizamos uma abordagem qualitativa e análise empírica, com o objetivo de refletir sobre as respostas dadas a um questionário aplicado entre os anos de 2014-2015 a um total de 385 professores do DF. Para efeito desta monografia, dentre os eixos abordados no questionário, apresentou-se aqui o eixo “Aprendizagem da docência”, levando em conta a experiência do educador que está inserido em um processo educativo. Concluiu-se que os cursos de formação inicial são de suma importância para o desenvolvimento da identidade do docente, assim como na sua prática profissional.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Formação Inicial, Identidade docente, Professor Iniciante.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I CAPÍTULO – Formação Inicial.....	15
1.1 A formação de professores com a Lei das Escolas de Primeiras letras até o advento das Escolas Normais.....	17
1.1.1 O surgimento dos Institutos de Educação.....	22
1.1.2 A criação dos cursos de Pedagogia.....	20
1.1.3 As influências da reforma da educação nos anos de 1990 para o currículo da Formação de Professores dos dias atuais.....	25
1.2 As consequências das mudanças ocorridas na formação do professor.....	28
1.3 A problemática da Formação Inicial de Professores na atualidade.....	30
1.3.1 A relação Teoria-Prática na Formação de Professores.....	32
II CAPÍTULO – Professor Iniciante.....	34
2. Quem é o Professor Iniciante?.....	35
2.1 O ciclo de vida profissional dos professores.....	36
2.2 O Início da Docência.....	37
III CAPÍTULO – Professor Iniciante e sua Formação Inicial – Algumas Questões.....	40
3. Do instrumento de coleta de dados.....	40
3.1 Análise de dados.....	42
3.1.1 Caracterização dos professores.....	42
3.1.2 Influência dos elementos da pré-docência nas demais Licenciaturas.....	46
3.1.3 Sobre os componentes curriculares na formação inicial nas demais Licenciaturas.....	47
3.1.4 A influência dos elementos pré-docência para os Licenciados em Pedagogia.....	49
3.1.5 Sobre os componentes curriculares na formação inicial para os licenciados em Pedagogia.....	49
3.1.6 Uma breve comparação entre os resultados entre as demais licenciaturas e a pedagogia.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55

## MEMORIAL ACADÊMICO

Chegar até aqui, depois de tantas lutas e obstáculos é um alívio. Saber que fui capaz de trilhar esse caminho, buscando sempre aprender, me tornou uma pessoa melhor. Para entender um pouco de como eu vim parar na Universidade de Brasília e tomei a importante decisão de cursar Pedagogia, é necessário saber um pouco da minha trajetória antes de chegar aqui.

Eu nasci no dia 17/09 de 1995, aqui mesmo em Brasília. Minha mãe se chama Mírian, e meu pai José Benedito, ambos nascidos em Brasília. Tenho 4 irmãos: A Izabela, Pedro Henrique, Pedro Vinicius e Geovanna. Eu moro com minha mãe, o Pedro e meu padrasto. Minha mãe se separou do meu pai quando eu tinha apenas 5 anos e sei que o fato dela ter criado duas filhas, praticamente sozinha, foi determinante na minha vida, pois cresci com o exemplo do que é uma mulher persistente.

Quando se separou, minha mãe, que não trabalhava na época, se viu na necessidade de trabalhar para sustentar a casa. Surgiu a oportunidade de ela trabalhar em uma escola perto de casa na parte administrativa foi quando ela se apaixonou pela profissão docente. Após dois anos, ela começou o curso de magistério aos finais de semana e trabalhar em outras duas escolas durante a semana. Nesse período eu e minha irmã moramos com minha avó, por cerca de um ano, para que minha mãe pudesse concluir seus estudos. Logo quando terminou o magistério, ela passou no concurso da Secretaria de Educação aqui do DF. Então ela estudava, trabalhava e cuidava de duas filhas pequenas sozinha, pois meu pai nunca foi presente.

Hoje vejo que toda essa persistência e os sacrifícios que tiveram que ser tomados para que pudéssemos ter uma vida melhor tornou minha família mais unida e amorosa. Sempre pudemos contar uns com os outros para tudo. Cresci com esse sentimento de união e ainda hoje estou sempre reunida com eles, sempre os defendendo e esse vínculo construiu minha personalidade de forma positiva, pois hoje sou muito família e protetora.

Estudei minha vida toda em escola pública e considero que sempre fui boa aluna, pois não sentia que precisava de muito esforço para tirar boas notas. O fato de estudar em escola pública me permitiu enxergar de perto os problemas na educação que prejudicam tanto os alunos e não proporcionam boas condições de trabalho aos professores. Minha mãe sempre procurou matricular eu e minha irmã em escolas que eram consideradas de referência em Taguatinga, região administrativa do DF. Minha escola do ensino médio foi muito importante

na minha formação, não somente como aluna, mas também como cidadã, pois lá tive contato com professores maravilhosos e que buscavam conscientizar seus alunos e incentivá-los a buscar melhoras no nosso sistema. Foi no 1º ano do Ensino Médio que eu comecei a entender o papel que a educação possui na sociedade, a importância que ela tem na vida das pessoas, e passei a enxergar a educação de forma utópica. Então decidi que iria estudar na UnB, pois não queria que ninguém pagasse minha faculdade e queria sentir orgulho de mim mesma ao passar numa Universidade Federal. Quando fiz essa escolha, ainda não havia me decidido qual curso iria fazer pois eu sentia a pressão de cursar um daqueles cursos prestigiados que dão mais dinheiro. Cheguei inclusive a prestar vestibular para Engenharia Ambiental, mesmo não tendo nenhuma afinidade com a área de exatas.

Ao conversar com minha mãe sobre a escolha do curso, ela me aconselhou a estudar aquilo que eu considerava importante para mim, pois quanto mais você ama aquilo que faz, melhor profissional será. Desta forma, escolhi prestar o vestibular, depois de muito aconselhada pela minha mãe. Quando mais nova, eu adorava acompanhá-la nas escolas onde trabalhava e sempre senti uma ligação com a Pedagogia. Gosto da inocência das crianças, da possibilidade de poder transformar a vida delas. E foi assim que no meu 2º vestibular, no 2º período de 2013 eu passei na UnB, que foi a realização de um sonho e uma forma de mostrar a mim mesma que eu era capaz, inteligente e que eu podia sentir orgulho de mim mesma.

Ao ingressar no curso a única percepção que eu tinha sobre o curso de Pedagogia é que o professor dá aula e trabalha com crianças, porém ao conhecer as disciplinas, ler textos e participar de discussões, enxerguei que a Pedagogia é uma ciência bem maior que isso. Ela forma professores em todas as dimensões, capazes de questionar o atual sistema de ensino na intenção de sempre melhorá-lo. Assim fui enxergando a importância de uma adequada formação de professores.

O fato de eu precisar trabalhar período integral durante quase toda minha graduação dificultou muito meus estudos. O aluno que não pode passar o dia em projetos de extensão, em viagens, fazendo disciplinas durante o dia, que era o meu caso, é prejudicado, pois não tem a opção dessas atividades no período noturno. Esses tipos de atividades são de extrema importância na formação uma vez que permite que o aluno enxergue a prática docente em diferentes contextos, o incentiva a pesquisar e se aprofundar em questões que o instiga.

Por ter que trabalhar e estudar, e estar sentindo essas dificuldades que o estudante do noturno possui, pensei várias vezes em desistir do curso, ou pelo menos trancar. Mas graças a Deus eu encontrei vários anjos durante essa caminhada na UnB. Tive amigos que são de

grande parte responsáveis por eu ter continuado aqui. Foi quando eu percebi que a Universidade não é apenas um espaço de conhecimento formal. As amizades que fazemos, as coisas que aprendemos fora da sala de aula muitas vezes são tão importantes quanto aquilo que é transmitido à nós por professores, através de textos e livros.

Apesar desses outros aprendizados, o sentimento de não estar preparada para a realidade da sala de aula e para todas as atribuições de um professor foi crescendo ao longo dos semestres. Pouquíssimas disciplinas fornecem, ou ao menos exigem alguma atividade prática na educação escolar. As maiores experiências que eu tive em escolas foi nos estágios obrigatórios. Se eu queria mais prática de ensino eu deveria buscar em projetos e programas da Universidade.

Ao sentir essas dificuldades, percebi que a prática no curso de Pedagogia é faltosa, apesar de extremamente importante. É através dela que aprendemos a aplicar aquilo que aprendemos teoricamente, conhecer a realidade que vamos nos inserir. Assim, vi que o jeito que é organizado o curso hoje deixa de lado um pouco a dimensão prática do trabalho docente.

Foi por ter enfrentado essas dificuldades e levantado essas indagações que fizeram eu me interessar pelo estudo do tema abordado neste trabalho. Ao ver que o curso não fornece subsídios suficientes para preparar o professor para a realidade escolar, não me sinto preparada para assumir a responsabilidade de entrar numa sala de aula. Imagino que, assim como eu, diversos outros professores iniciantes entram na escola sem se sentir seguros ou preparados para desempenhar bem a sua função.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é o começo do processo de aprendizagem dos futuros docentes e, portanto, deve possuir estratégias e fornecer caminhos suficientes para que esses estudantes se tornem profissionais competentes e com subsídios suficientes para saber ensinar seus alunos utilizando as melhores estratégias pedagógicas. Deste modo, a formação inicial é um dos recursos para uma ampla profissionalização do professor e, portanto, um meio de alcançar a qualidade na Educação Básica (MELLO, 2000, p. 98).

Contudo, esse processo de profissionalização não é algo neutro. Existe uma relação direta entre a educação e conseqüentemente, o trabalho docente, de modo a se atender as necessidades da sociedade. Assim, o que é enfatizado no processo de formação inicial depende do que a sociedade exige em determinado momento histórico.

À medida que as transformações econômicas, ligas à modernização do país, impunham novas exigências à profissão, e que a educação foi sendo atrelada às concepções desenvolvimentistas, modificava-se substancialmente as relações no interior da escola (DE CASTRO, 2006, p. 12).

A formação inicial deve também promover discussões e reflexões sobre a carreira docente, para que o estudante possa construir a sua identidade docente e compreender a sua função social no processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos ainda, neste trabalho, compreender de que forma o processo de constituição histórica dos cursos de Licenciatura e Pedagogia no Brasil foram importantes para a construção da aprendizagem docente, tendo em vista que a construção da identidade docente se atrela ao processo histórico de constituição da formação pedagógica no Brasil.

Brostolin e Oliveira (2013) explicitam como a docência é uma profissão complexa e singular. É uma profissão singular, pois cada sistema escolar é diferente de acordo com o contexto que está inserido. Deste modo, citando Gauthier (1998), as autoras afirmam que o professor não obtém seu êxito apenas através de um grau elevado de saber técnico, saber esse que por muitos anos foi valorizado em detrimento das dimensões práticas dessa profissão, abordando apenas os conteúdos explícitos de um currículo prescritivo.

A difusão desse paradigma acontecia por parte de alguns autores que acreditavam que a prática apenas remodelava ou reproduzia práticas estabelecidas por professores mais experientes, e que não permitia a construção de novos saberes nos profissionais em início de carreira (BROSTOLIN & OLIVEIRA, op. Cit. 2013, p. 43).

Partimos assim da premissa que na formação inicial, a prática deve ser articulada às teorias de ensino, de forma a fornecer uma formação mais completa, articulada e contextualizada dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, tomar a perspectiva do professor iniciante para discutir a relação formação inicial e início da docência nos pareceu um movimento interessante para reconhecermos o papel formativo dessa etapa de profissionalização composta pelo curso de formação inicial tem na consolidação da profissão. O professor iniciante deixa a condição de estudante para se tornar um profissional de carreira e assim passa a enfrentar novas situações e lidar com a insegurança do desconhecido. Deste modo, ele deverá sentir-se preparado, com subsídios suficientes para enfrentar essa realidade. Entende-se, portanto, que a formação inicial tem um papel fundamental nesse processo ainda que como o próprio nome já diz, seja inicial e possa ser aprofundado mais adiante.

Ao perpassar pelos momentos históricos que contextualizam a formação inicial nos moldes atuais, identificando as dificuldades e problemas enxergados pelos professores iniciantes acerca do seu processo de formação docente, buscamos atender ao objetivo geral deste estudo, sendo este, compreender a relação formação inicial e início da docência na perspectiva de professores iniciantes. Para tanto analisa as respostas de obtidas por meio da aplicação de um questionário na rede pública de ensino do Distrito Federal à questão sobre elementos formativos relevantes para a aprendizagem da docência destacando aqueles referentes à formação inicial.

O estudo se insere numa pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação e atuação de pedagogos- Gepfape. Em 2015, foram aplicados questionários construídos em conjunto pelo grupo, com o objetivo de analisar questões sobre a o início da docência. Fazendo um recorte, busquei as questões que tratam da formação inicial de modo a fazer uma análise empírica, procurando verificar as indagações levantadas acerca do processo de formação inicial do professor.

## I CAPÍTULO - A Formação Inicial

Neste capítulo apresentamos as perspectivas para a formação inicial dos cursos de Licenciatura, dando destaque para as propostas do curso de Pedagogia para a formação de professores articulando-as para uma análise mais geral das contribuições e perspectivas para a formação de professores de modo mais geral. Assim, a partir de uma análise sócio-histórica da formação de professores, procuro entender quais são os aspectos e dimensões mais enfatizados durante a formação e assim debater sobre os conhecimentos docentes problematizados por docentes que iniciam a carreira.

Para que o professor iniciante possa assumir sua identidade como docente, é necessário que durante sua formação sejam feitas reflexões acerca da forma em que a profissão se constituiu ao longo dos anos e a que função ela deve desempenhar na sociedade.

A qualidade do ensino docente, de certa maneira, depende de entender as perspectivas da profissão. Assim, como afirma Furlan (2008 p.1), a identidade docente se atrela à forma com que essa profissão se constituiu no país, à instauração da escola pública, assim como às mudanças ocorridas nas percepções acerca da carreira.

A discussão sobre a profissionalização docente no Brasil começa a partir da iniciativa de instrução popular na década de 1820, com base nos princípios democráticos proclamados na independência do Brasil, surgindo a necessidade da criação de leis que organizassem as escolas públicas que seriam instaladas no Império. Antes disso, as escolas de primeiras letras contavam com mestres sem instrução didática e com baixa remuneração, perpetuando o desprestígio da profissão docente. É para atender as necessidades do novo Estado que, agora, este se preocupa em formar professores.

Somente nas últimas décadas essa discussão se intensificou com a criação das escolas normais, produção de estudos, de novas políticas públicas e leis, como a nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, a criação dos Institutos de Educação, entre outras iniciativas. As políticas públicas sobre formação de professores são base para a formação dos currículos das instituições, assim como são norteadoras para o trabalho docente.

De forma mais ampla, esse capítulo busca compreender quem era autorizado ou considerado competente a dar aula, antes da criação dessas políticas públicas de formação docente. Tal reflexão é importante para entendermos o processo de construção dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Saviani (2009) divide a história da formação de professores no Brasil em seis períodos, cada um buscando atender as necessidades educacionais de sua época. São eles: “1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 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).” (p. 143-144).

Tomarei como referência os períodos definidos por Saviani, de forma a sintetizar a evolução histórica da formação de professor, buscando fazer uma contextualização para que possamos compreender de que forma cada período contribuiu para que a formação de professores no Brasil alcançasse a importância que possui atualmente no curso de Pedagogia e nos debates de Educação, porém não deixando de lado as reflexões sobre os cursos de Licenciatura em geral.

Nesse sentido, precisamos compreender o contexto histórico em que o curso superior de Pedagogia surgiu e entender de que maneira os esforços desenvolvidos para que houvesse as mudanças nas perspectivas acerca da formação de professor, transformaram o trabalho docente, tais como:

Os processos e práticas pedagógicos, os saberes escolares, profissionalização do professor, as representações dos atores envolvidos no processo educativo, a produção da imprensa pedagógica, as questões de classe e de gênero na profissão docente(TANURI, p. 62, 2000).

O curso de Pedagogia vem alterando seu currículo há vários anos, tentando se adaptar às demandas sociais, utilizando como referência decretos, leis e diretrizes além de pesquisas e debates entre estudiosos, endossando o que Nóvoa (1995, p. 26) destaca: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”.

Desta forma, busco analisar os períodos históricos em que se constituiu a profissão docente, para que possamos entender que a profissionalização/formação docente é uma construção histórica (CRUZ, 2012). Devemos refletir se a reformulação dos currículos na formação de professores do Ensino Fundamental, por exemplo, foi suficiente para oferecer



recursos e instrumentos para a ação do professor, considerando a diversidade e a problemática das escolas no contexto em que se inserem. E me questiono, de que forma o futuro professor se prepara no curso de licenciatura para a realidade escolar e a prática da sala de aula? Questões que estão sempre em debate e que necessitam de reflexão

Pretendo ainda perpassar pelos períodos históricos que configuraram o ensino das Licenciaturas e da Pedagogia no modelo em que conhecemos hoje, a fim de compreender que a formação inicial de professores no Brasil é um tema que sempre foi debatido entre estudiosos e pesquisadores da área da educação. Conhecer como surgiu o curso superior de Pedagogia contextualiza os elementos de análise da formação inicial docente na atualidade. A análise histórica nos permite compreender que a formação de professores é mutável para atender as necessidades do Estado. Procuo entender como os cursos de Licenciatura e seu currículo se configurou, e se essa atual configuração é suficiente na formação profissional do professor, para que possamos refletir como o professor assume a sua identidade como docente e termina a graduação, pronto para assumir e enfrentar a realidade da sala de aula.

### **1.1 A formação de professores com a Lei das Escolas de Primeiras Letras até o advento das Escolas Normais.**

Como já dito, com a independência do Brasil, surge uma preocupação com a educação popular. A expansão da escolarização iniciou as primeiras preocupações com a formação docente, explicitada com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em que o Estado determina as exigências acerca da formação do professor, porém se exime de custeá-la (CRUZ, op. Cit.).

Esse período que compreende entre a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras até o surgimento das Escolas Normais é importante para entender como a formação docente se constituiu, passando por um período em que preparação metodológica docente é considerada importante sem que seja dada instrução de como essa preparação deve ser dada, até um período em que se cria curso de formação docente, a nível secundário, visando preparar na prática o professor.

Meneses, Barros, R.S.M e outros (1998), quando analisam a história da educação, destaca a fala de Maciel de Costa, deputado da Assembleia Constituinte, que proclamava a “instrução do povo como a condição da efetiva implantação e como o mais sólido sustentáculo da nova ordem que se instaurava.” Buscava-se a organização da educação

primária no país para que fosse de acesso a todos, assim como trazia a Constituição, “Art. 179 XXXII - A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” (BRASIL, 1824).

A partir do texto da Constituição que trata da educação, em 1827 é criada a lei sobre instrução popular no Império, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, buscando o alcance da educação até às classes mais populares, como o disposto no “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827). Também se trata nessa lei a respeito da remuneração dos professores, bem como as suas competências de ensino. Devem-se ensinar os princípios de moral e doutrinas cristãs, juntamente com a alfabetização, operações matemáticas, além de gramática da língua nacional. A lei determina o método de ensino, o método mútuo, que passa a ser obrigatório e determina como se dará o trabalho didático do professor, assim “os que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas”.(NASCIMENTO, s.d.). O método mútuo baseava na prática do exercício docente, sem necessidade de um domínio teórico.

A respeito do ensino secundário, tinha-se como referencial o modelo curricular aplicado no Colégio Pedro II, que servia de referência para as outras províncias, que tinha como objetivo fornecer “a formação dos filhos das classes dominantes ou das camadas médias que tivessem recursos para manter os alunos durante sua trajetória escolar” (PESSANHA; BRITO, s.d), para que ao fim do curso secundário, esses alunos estejam preparados para prestar exames para ingressar em cursos superiores. O Colégio Pedro II servia de exemplo também para a forma com que o trabalho didático deveria ser feito, através da formação das classes, a definição de disciplinas a serem estudadas e os materiais específicos para o estudo.

Portanto, apesar de não ter indicação de quais instituições deveriam fornecer a formação dos professores, havia a preocupação em prepará-los de acordo com determinada metodologia. A seleção desses profissionais se dava de forma rigorosa, através de exames públicos que analisavam além do domínio dos conteúdos, a moralidade.

Com o passar do tempo foram sendo identificados problemas no método de ensino adotado, que não condizia com a realidade do país, assim como o abandono do poder público no repasse de matérias e a baixa remuneração dos professores. Segundo Nascimento (op. cit. p.1), o Estado “dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores”.

É nesse contexto que se instaura o Ato Adicional de 1834, transmitindo às províncias a responsabilidade de ofertar a instrução primária e secundária. Quando repassada essa competência, as províncias se deparam com a dificuldade de atender a população mais distante, que nesse momento apresentava escolarização precária. Faltava tanto professores, quanto escolas. Então, são criadas as Escolas Normais – a primeira criada em Niterói, em 1835-, com objetivo de formar professores prontos para atuar nesses vilarejos e cidades mais remotas, onde a educação não conseguia chegar. É indicado, portanto, pela primeira vez o local onde se dará a formação de professores. O Decreto que cria a escola normal na província do Rio de Janeiro, fala:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. (BRASIL, 1835)

Após a criação da escola normal da província do Rio de Janeiro, outras províncias também criaram as suas respectivas escolas normais, como a Bahia (1860); Pernambuco e Paraíba (1864); o Rio Grande do Sul e Espírito Santo (1869); Pará (1871); o Amazonas (1873); o Rio Grande do Norte e Paraná (1873), e São Paulo (1871).

Com o advento das escolas normais, tornou-se obrigatória a habilitação de professores. Busca-se uma formação docente específica para que o professor se veja capaz de transmitir os conteúdos exigidos, despreocupando-se com a dimensão didático-pedagógica do trabalho docente. O método mútuo, determinada a forma com que o professor deveria repassar o conteúdo, sendo este, dos estudos primários e uma disciplina de métodos de ensino, em um curso de duração de dois anos (TANURI, op. Cit.).

Apesar das escolas normais terem se espalhado por diversas províncias, todas apresentavam instabilidade, e eram fechadas e reabertas com bastante frequência. Verificava-se a falta de recursos, e falta de interesse da população na profissão docente, uma vez que o professor era desvalorizado e com recebia uma remuneração nada atrativa.

Todas essas escolas eram de responsabilidade dos governos provinciais, tal como estabelecido pelo Ato Adicional. Isso significou que essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas

enfrentaram. Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade (VICENTINI ; LUGLI, 2009, p.32).

Nesse contexto de insuficiência de recursos, número insatisfatório de alunos e negligência do Estado com a formação de professores, a Escola Normal de Niterói é fechada, após a reforma de Couto Ferraz, dando espaço aos professores adjuntos, que deveriam atuar juntos com os regentes de classe, aprendendo na prática o exercício docente. Esse modelo não durou por muito tempo, permitindo a volta da instalação das Escolas Normais por todo país.

A reforma de Couto Ferraz trouxe a mudança do método mútuo, até então adotado no país, para o método simultâneo. Aos poucos foi sendo aceito e difundido nas escolas normais que vinham se fixando no sistema de ensino. Gondra e Schueler (2008) salientam que as discussões sobre a formação de professores na época era decorrente, o que se podia verificar na tentativa das Escolas Normais de preparar o professor para o magistério.

Foi em meio a esses debates, influenciados por princípios progressistas, tendo como base o movimento de renovação da escola, também denominada como escolanovista (CRUZ, op. Cit.), que se identificou a necessidade de reformular os planos de estudos da escola normal, uma vez que elas eram incapazes de formar seus alunos na dimensão prática. Como exemplo, podemos citar a Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo e em 1890, e a Reforma Antônio Pena de Minas Gerais, em 1892, que foram grandes responsáveis por retomar o debate a cerca da necessidade de reformular a instrução popular no país. Houve também a intensificação do discurso sobre a necessidade de popularizar o ensino. Essa expansão da instrução popular exigia que cada vez mais professores fossem formados, para dar conta da nova demanda.

Desta forma, as escolas normais, que antes estavam sendo insuficientes e desvalorizadas, passaram a ser reconhecidas como espaço para formar o professor em todas as dimensões: práticas e teóricas, tendo maior atenção à dimensão prática. Essa valorização das escolas normais resultou em reformulações de currículo, apesar de não ter tido grandes mudanças na ideia de que o foco deveria ser no ensino do conteúdo, desconsiderando a formação pedagógica.

As escolas normais passam a admitir a matrícula do público do sexo feminino como solução para compensar a baixa procura de alunos do sexo masculino.

E, ainda, principalmente, porque as jovens do sexo feminino aceitavam os baixos salários por considerarem individual e socialmente que os cursos normais permitiam a conciliação entre a formação, as funções domésticas carregadas de tradições sociais e a profissionalização fora de casa, o que não as eximia de serem carregadas também de preconceitos (CRUZ, op. Cit. P. 43)

Consideramos também que a prática do ensino ganha maior atenção, como salienta Saviani (op.cit.) citando duas vertentes na Reforma de Instrução Pública de São Paulo: o enriquecimento dos currículos e a ênfase na dimensão prática. Para preparar os professores através da prática, são criadas as escolas-modelo, anexas às Escolas Normais. As escolas modelos permitiam os estágios dos normalistas tendo como fim o desenvolvimento prático do futuro docente.

No Distrito Federal, em 1917, há a reforma de Afrânio Peixoto em que separa o curso das escolas normais em dois ciclos: um preparatório e o outro profissional e amplia o currículo de formação, com matérias de caráter pedagógico. Há também o curso complementar, como continuação ao primário, que exigia maiores requisitos de formação (TANURI, o.p. Cit. P. 69).

Nos cursos de ensino secundário, o desenvolvimento científico ocorrido no século XX pôs em xeque o currículo humanista até então ministrado nesses cursos. A necessidade, então, passa a ser preparar os estudantes a realidade científica. Nesse sentido, o ensino profissional torna-se atrelado ao ensino secundário.

### **1.1.1 O surgimento dos Institutos de Educação**

Assim, com a necessidade cada vez mais latente de formar professores preparados para enfrentar os problemas reais e atingir o objetivo de formar cidadãos, e com o movimento da Escola Nova ainda com muita força, na busca de desfazer o modelo rígido de ensino, criticando o ensino tradicional, surgem os Institutos de Educação, como resultado de reformas feitas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. O contexto era marcado pela Revolução de 1930, que buscava uma educação leiga, única e para ambos os sexos.

A Escola Normal perde espaço aos institutos, que vem para ofertar a educação secundária e preparar professores para o ensino da educação primária e secundária.

Anísio Teixeira institui o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, visando um espaço não apenas de ensino, mas também de pesquisa (SAVIANI, op. Cit. p. 145). Nesse sentido, as instituições de formação de professor, pela primeira vez, assumiria a pedagogia

como campo de conhecimento científico, o que viria a transformar o ensino docente, no modelo didático-pedagógico (CRUZ, p. 67).

O Instituto foi constituído de quatro escolas: A Escola de Professores, a Escola Secundária, a Escola Primária e o jardim de infância. Os professores podiam usar dessas escolas para experimentação e formação prática, a demonstrar a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (VIDAL, 1995). Desta forma, o Instituto:

regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e seus estabelecimentos anexos. (ACCÁCIO, s.d. p. 14)

O Decreto nº 3810 de 1932, que instaura a reforma, traz a explicitação de motivos: “1. O projeto de reforma do Instituto de preparação de professôres, que acompanha esta exposição, busca resolver a primeira parte do problema: a formação adequada do mestre” (BRASIL, 1932). Percebo que os institutos surgem para suprir a carência de uma Pedagogia científica, somando a pesquisa às práticas de ensino.

### **1.1.2 A criação dos cursos de Pedagogia**

Em 1935, a Escola de Professores, parte constituinte dos Institutos de Educação, é incorporada a Universidade do Distrito Federal, na recém-criada Faculdade de Educação, tornando-se responsável pela formação pedagógica de seus alunos. Em 1939 a UDF se extingue, anexando os seus cursos à Universidade do Brasil e a Escola volta a ser incorporada ao Instituto de Educação (TANURI, p. 73). Da mesma forma, o Instituto de São Paulo integra a Escola de Professores à Universidade de São Paulo, e como salienta Tanuri, escola passa a ser responsável pela formação dos alunos da Faculdade de Letras, Filosofia, e outros cursos de licenciatura.

O “*esquema 3+1*” se institui como um modelo a ser aplicado nas licenciaturas. Nesse modelo, o estudante da licenciatura cursa “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, p. 146).

Porém, esse esquema recebeu várias críticas em que se acreditava que o conhecimento teórico e prático estaria sendo dissociados no ensino, pois se perde as escolas experimentais, que eram base de pesquisas e estudo prático.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída em 1946, não trouxe grandes inovações para o ensino, pois apenas confirmava um modelo de que já vinha sendo aplicado em vários estados. Nela buscava-se “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”(ROMANELLI, 1984, p. 164). Os cursos normais são divididos em cursos de dois níveis: o primeiro ciclo tinha duração de quatro anos e formava regentes para o ensino primário e funcionava nas Escolas Normais Regionais, já o segundo ciclo tinha duração de três anos e também formava regentes para o ensino primário, porém funcionava nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Os institutos por sua vez tinha a responsabilidade de fornecer a especialização de professores.

Com a necessidade de atender toda a demanda, as escolas normais rapidamente se expandem juntamente com esse modelo de ensino. Ao passo que as escolas normais se estendiam, as críticas a esse modelo de ciclos apareciam, alimentando as preocupações com a metodologia de ensino. Tanuri cita Mascaro (1956), que traz alguma das insatisfações do sistema de São Paulo:

despreparo dos ingressantes, oriundos de quaisquer dos cursos técnicos ou secundário de primeiro ciclo; o regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e à promoção; a falta de articulação entre as “cadeiras”; a facilidade na concessão de equiparações e o controle ineficiente da rede privada; a criação de cursos normais noturnos, com o mesmo modelo pedagógico dos diurnos; o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, resultante em parte das medidas recentes relativas à equivalência dos cursos médios e do “excesso de escolas”. (TANURI, P. 77-78)

Saviani também salienta que haviam críticas em relação ao currículo do primeiro ciclo, pois ele era composto apenas de disciplinas de cultura geral e a didática e as práticas de ensino sendo consideradas como “mera exigência formal” (p. 147).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 não trouxe grandes inovações no ensino normal, mantendo organização anterior a respeito da hierarquia na escolarização de professores primários, e sua organização em ciclos. Como mudança, verificamos que houve a flexibilidade do currículo, que permitiu romper com a uniformização

do currículo do ensino normal, e houve certa descentralização administrativa (TANURI, p. 78).

Com o golpe militar de 1964 identificou-se a necessidade de formular grandes mudanças na organização escolar. A escola passa a ser o maior instrumento para a disseminação das novas ideologias do Estado, deveria preparar os alunos para o mercado de trabalho, de forma a ser produtivo, contribuindo para acelerar o desenvolvimento econômico do país. Assim, o professor deve atender a essas exigências. O curso de Pedagogia sofre uma fragmentação, para que pudesse formar professores tecnicistas focados na transmissão dos conteúdos, de forma que a dimensão teórica passa a dominar o trabalho pedagógico.

A terminologia ensino primário e secundário foi substituída por primeiro e segundo grau, com a lei 5.692/71. Dessa forma, as Escolas Normais diluiu-se a uma de muitas habilitações profissionais do segundo grau para o ensino do primeiro grau, com nome de Habilitação Específica do Magistério (HEM). Os Institutos de Educação desapareciam, e a formação de especialistas passava a se dar nos cursos de Pedagogia.

Nesse novo modelo de organização, a formação geral continha um núcleo comum em todo o país e a formação específica, uma parte diversificada do currículo. A formação de professores passa a ser feita através de uma habilitação como outra qualquer, o que contribuiu para a deterioração do curso (SILVA, 1999).

Ainda sobre a reforma de ensino trazida pela Lei nº 5692/71, que fixam diretrizes e bases para a educação, o curso de Pedagogia abre espaço para a formação de professores para o primeiro grau, e determina:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

Há a exigência de uma formação mínima para o exercício do magistério: em habilitação específica de 2º grau para o ensino da 1ª a 4ª série, habilitação específica em nível superior obtida em curso de curta duração para o ensino da 5ª a 8ª série e em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica em curso superior de graduação de graduação plena para o ensino do 1º e 2º grau. Observa-se que havia uma progressividade da formação de



professores, assim como uma mentalidade de hierarquização na formação docente (CRUZ, p. 50), na forma em que manda a lei.

Os cursos de habilitação específica que formavam professor para o ensino primário foram divididos em duas modalidades: para lecionar em turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série o curso tinha duração de três anos, e para lecionar em turmas de 1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> série tinha duração de quatro anos.

Analisamos, então, que o professor das séries iniciais continuava sendo desvalorizado, com cursos de formação que não considerava a realidade do país e não o preparava para lidar com os processos de aprendizagem de diferentes alunos. Apesar de a lei trazer no artigo 29 a exigência de uma formação que se ajuste às diferenças culturais do país, o professor não era preparado para enfrentar e saber lidar com a realidade escolar. Dessa forma, a desvalorização do docente se dava também pelo fato de que se buscava formar professores cheios de conteúdo, sem considerar o aspecto didático-pedagógico que o trabalho docente exige, excluindo do currículo dos cursos de Pedagogia a metodologia de ensino, em detrimento do conteúdo geral. A formação do professor se torna, então, insuficiente para lidar e considerar a realidade e necessidade educacionais dos alunos.

A partir de 1980, com o grande descontentamento a respeito da composição dos cursos de Pedagogia, iniciou-se uma grande movimentação através de projetos, pesquisas e estudos para uma reformulação do currículo do curso que através de reflexões sobre a profissionalização docente, se volta contra a “concepção tecnicista” em que é baseada formação do professor.

Como proposta para resolver esse descontentamento, o Ministério da Educação (MEC) lança o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), buscando enriquecer os currículos, fornecer condições para a formação dos professores e ampliar as funções das escolas normais, de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (Saviani, p. 147 apud Cavalcante, 1994.). Apesar de o projeto ter sido descontinuado, podemos considerar que ele resultou em grandes considerações acerca da formação de professores das séries iniciais, pois ele levantou questões sobre a necessidade de permitir o professor das séries iniciais uma formação que oferecesse os instrumentos pedagógicos e didáticos que ele necessita na realidade escolar.

### **1.1.3 As influências da reforma da educação nos anos de 1990 para o currículo da Formação de Professores dos dias atuais.**

Com o fim do período militar, a educação passa a ser enxergada como instrumento para o desenvolvimento econômico e social do país, assim passa por diversas reformas com ideias de redemocratizar o acesso obrigatório ao Ensino Fundamental. Desta forma, as discussões sobre a formação docente ganha centralidade no espaço das reformas educacionais, de forma que os professores passam a serem responsáveis pelo fracasso da educação, e ao mesmo tempo são vistos como solução para os problemas enfrentados no sistema educativo (CRUZ, p. 55) e recurso como busca do padrão de qualidade da educação básica.

As movimentações de professores buscavam um modelo único de formação docente, a partir de um núcleo comum para os diferentes níveis e modalidades (FURLAN, op. Cit., p. 3069), dada em nível superior, de forma que a docência viesse a ser valorizada e considerada como “como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, Op. Cit., p. 79). Busca-se também que a dimensão científica do curso de Pedagogia seja reconhecida.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei 9.394) aprovada em 1996, supera a polêmica acerca da formação mínima para professores das séries iniciais, elevando a exigência para nível superior, admitindo a formação em nível médio apenas como formação mínima, garantindo que esses cursos normais existam durante muito tempo.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”<sup>1</sup> (BRASIL, 1996).

O curso normal é previsto na lei como habilitação mínima para atuar em classes das séries iniciais, de forma que auxilie na expansão da oferta do Ensino Fundamental obrigatório. Porém é previsto que todos os professores formados em curso normais possam formar-se em nível superior até 2007, desta forma os cursos de nível médio é o primeiro passo para a progressiva formação docente.

Ao passo que o curso de formação de professores é elevado a nível superior, a lei também determina as competências do docente (art. 13), de forma a subsidiar elementos para o currículo de sua formação. Deste modo, o curso de Pedagogia deverá trazer em seu

---

<sup>1</sup> Redação dada pela Lei nº 13.415 de 2017.

currículo disciplinas que fale sobre planejamento e avaliação, uma vez que é determinado como sua atribuição “[...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996. Inciso V).

O Parecer nº 1 de 99, busca estender as reflexões a cerca da profissionalização docente, tentando trazer análises que se vão contra a ideia de uma formação pautada na ideia de que o professor é aquele transmissor de conteúdo. Reforça, ainda, o trazido pela LDBEN de que o professor tem papel fundamental em orientar seus alunos a partir de reflexões de forma a atender as necessidades do país, abrindo espaço para que a educação seja estudada através da relação escola/sociedade. Desta forma, a profissionalização docente deveria se dar através de cursos dotados de currículo capaz de abandonar a abordagem tecnicista de transmissão de conhecimento.

O Parecer, ainda trazendo diretrizes curriculares para o Curso Normal, abre espaço para o retorno das discussões sobre a organização necessária das instituições formadoras de professor, destacando que o professor deve ser formado para atuar com autonomia e solidariedade,

capazes de investigar os problemas, que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às suas soluções, avaliar a adequação das escolhas que foram efetivadas, e, ainda, devido às transformações porque passam as sociedades, deverão analisar as consequências dos novos paradigmas do conhecer” (BRASIL, p. 26, 1999).

Assim, o curso normal ainda é considerado importante por auxiliar na universalização do acesso às séries, de forma que atende às necessidades da realidade educacional do país e pode vir a servir como centro de formação continuada de professores. O Parecer 01/99 cita como sendo “a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica”. (MEC, p. 14)

Apesar de a formação de professores ter sofrido grandes mudanças elevando-a a nível superior, a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação através da Resolução CNE 01/99, “tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes” (TANURI, p. 85). Os institutos são considerados grande aliados na expansão da profissionalização docente, de forma que cheguem as localidades onde ainda existem cursos superiores de formação, porém tem uma base curricular essencialmente prática, que não dá espaço para a pesquisa nesse processo formativo.

Assim, pudemos ver que a LDBEN de 1996 resultou em diversas medidas dos órgãos de educação trazendo grandes mudanças nos cursos de formação docente no país. Além das resoluções já citadas, tivemos a Resolução nº 2/97 em que traz a possibilidade de qualquer bacharel fazer a complementação pedagógica para atuar na Educação Básica.

Em 2006, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e institui o curso como uma licenciatura e retoma o debate sobre a identidade docente. Trata também das competências do curso de formação, assim como trata da gestão escolar, da educação profissional na área de serviços e apoio educacional, resultando em um currículo de formação “inchado” que tenta abranger todos os campos do trabalho educacional, e “[...] que, provavelmente, dificultará uma formação adequada para os futuros docentes”(CRUZ, p. 59). Deste modo, as diretrizes determinam que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

A partir desses dispositivos legais, o curso de Pedagogia ganha maior prestígio na formação de professores, uma vez que o Curso Normal Superior e os Institutos de Educação são enfraquecidos. As reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990, influenciaram a reformulação do curso de Pedagogia e grandes transformações no currículo dos cursos de formação de professores.

## **1.2 As consequências das mudanças ocorridas na formação do professor.**

Podemos perceber que o papel pedagógico do professor vai recebendo maior importância na formação docente ao longo dos tempos. O que concluo é que as efetivas políticas de formação são recentes, como resultado de grandes movimentos que buscavam a valorização do professor.

As recentes políticas que abrangem a formação de docente são respostas às movimentações de professores que buscavam a valorização de seu trabalho, mas são implementadas principalmente para adequar a educação às novas perspectivas neoliberais. O governo utiliza as reformas educacionais para cumprir seus acordos com órgãos internacionais

de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, buscando acompanhar o crescimento dos países capitalistas, usando a educação como instrumento.

A reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma de Estado no plano institucional e econômico-administrativo [...] como uma adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZZEU, 2009, p. 2).

Desta forma, os órgãos internacionais orientam a formação de um perfil diferente de professor.

A respeito das políticas e programas de formação de professores, Em 2003 é instituída o Sistema Nacional de Certificação e Formação continuada de Professores da Educação Básica, através da Portaria nº 1.403, “com o objetivo de, por meio do uso do mérito profissional, ter-se um parâmetro para a formação profissional” (CRUZ, p. 63). Tal sistema “surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (MEC, 2006). O parâmetro é estabelecido através do Exame Nacional de Certificação de Professores, que avalia as competências e os conhecimentos dos professores atuantes nas redes de ensino. Esse programa é importante para o início do debate acerca da formação continuada dos profissionais da educação. Porém, esse sistema de certificação não foi adiante devido ao papel ativo do movimento docente, mesmo que o Exame Nacional para o Ingresso da Carreira Docente, política que está adormecida nos últimos anos, esteja vigente, seu objetivo se desloca da certificação e se direciona para a seleção para a carreira<sup>2</sup>.

Em consonância com o artigo 80 da LDBEN que estimula a educação à distância, é criada em 2006 a Universidade Aberta do Brasil, 2006, objetivando expandir a oferta de cursos de ensino superior no país. O programa traz como objetivo:

I- oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e

---

<sup>2</sup> Exame nascido em 2010, aplicado pelo Inep busca avaliar conhecimentos, competências e habilidades de profissionais que tenham concluído ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência e que desejam ingressar na carreira do magistério. A participação é voluntária e sua primeira edição se deu em 2011.

trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006).

O Decreto 6755/2009 instaura a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada de professores, determinando seus princípios e objetivos<sup>3</sup>.

O que podemos perceber é que todas as mudanças que a educação do Brasil sofreu influenciaram fortemente a formação docente no país, de forma que ela viesse a atender as demandas do momento do Estado. Todas essas transformações trouxeram certa valorização do docente. O reconhecimento do papel que o professor possui nas mudanças dos paradigmas sociais e o valor de sua participação na sociedade demonstra a necessidade de formar um professor capaz de instigar o senso crítico de seus alunos, através de sua realidade. O seu trabalho, portanto deve ser pautado nos princípios democráticos, levando em consideração o trabalho pedagógico coletivo.

Apesar de ter sofrido grandes avanços, precisamos refletir se a formação inicial do professor apresenta subsídios suficientes para preparar o docente perante os problemas educacionais do país, de forma que ele possa assumir a sua identidade profissional e o ingresso na carreira.

### **1.3 A problemática da Formação Inicial de Professores na atualidade.**

A Formação Inicial de Professores ainda apresenta problemas a serem superados, provenientes de uma história de desvalorização do trabalho docente, onde o foco era em certificar o professor através da captação dos conhecimentos básicos para ser transmitido, sem muita preocupação com a didática e metodologia do processo.

Como já dito, é atribuído ao professor e à sua má formação grande responsabilidade pelos problemas enfrentados na educação do país. Bem sabemos que a formação docente inadequada realmente reflete na qualidade da educação, apesar de não ser o único fator a ser considerado.

Saviani (p. 148-149) cita dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro corresponde ao modelo dito, onde a formação tem foco nos conhecimentos da disciplina a que lhe compete, já o segundo é o modelo em que a “formação do professor propriamente dita só se completa com

---

<sup>3</sup> Texto integralmente revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2006.

o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, p. 149). É esse primeiro modelo que deve ser superado atualmente em detrimento do modelo pedagógico-didático.

O primeiro modelo é o que prevalece na educação no Brasil e foi alvo das críticas dos reformistas nas décadas de 1990, assim como hoje ainda é foco de grandes críticas. Nesse modelo, não há preocupação com a metodologia de ensino e o aspecto pedagógico da formação é deixado de lado para dar espaço ao “conteudismo”, e desta forma, é dissociada a dimensão teórica da dimensão prática no ensino docente.

Apesar de ser muito presente no espaço educacional, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos vem abrindo espaço para o modelo inverso: o pedagógico-didático, formado por concepções a respeito dos currículos formativos e da necessidade de formar o professor através do aspecto qualitativo, ao invés do quantitativo.

Como cita Saviani (p. 151), os dois modelos, que na realidade são indissociáveis no trabalho docente, devem ser admitidos. O dilema se apresenta na forma em que devem ser articulados os dois modelos, utilizando o conhecimento (conteúdo) e transmiti-lo considerando o aspecto didático (forma).

Sobre o currículo de Pedagogia, o CNE estabelece as Diretrizes para o curso em 2005, através do Parecer nº5<sup>4</sup>. No documento é explicitado que a realidade da educação do Brasil é levada em consideração na formulação do mesmo, assim como a história da formação do professor, de forma a trazer bases para a organização dos planejamentos e avaliações das instituições.

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (BRASIL, 2005).

Desta forma, o dispositivo evidencia a necessidade de uma formação que considera a realidade do país, e determina a articulação do aspecto pedagógico no trabalho docente e diz que o currículo dos cursos de formação de professor é diversificado de modo que as experiências prévias da formação inicial e continuada permite que o professor possa trabalhar tanto com crianças, quanto na EJA, além de perpassar por outros temas como: Educação Indígena, Educação Quilombola, a inclusão de pessoas com deficiência, entre outros.

---

<sup>4</sup> Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006.

O que posso contestar, através da minha experiência acadêmica, é que apesar do dispositivo prever, assim como a LDBEN, não é incorporada no currículo disciplinas que abrangem a todas essas modalidades. As disciplinas que tratam dessas modalidades são rasas, com pouca prática e pesquisa.

### **1.3.1 A relação Teoria-Prática na Formação de Professores**

A formação do professor pelas práticas de ensino foi amplamente difundida nas escolas normais, através das escolas modelos, porém o modelo tecnicista de educação tomou conta da formação inicial a partir dos anos 1970.

A dimensão técnica da formação docente foca na solução de problemas através dos conhecimentos teóricos supervalorizando os saberes científicos dissociados da prática. A dimensão prática na formação docente valoriza a experiência profissional, sem base teórica para fundamentar a sua metodologia.

Os currículos da Pedagogia hoje apresentam disciplinas que abraçam essas duas dimensões, na intenção de relacioná-las para a formação docente completa. Porém, a dimensão teórica ainda é dominante através de disciplinas teóricas que não incentivam e não incorporam a prática em seu currículo. Disciplinas como Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação são exemplos de disciplinas que trazem embasamento teórico para a formação do professor que poucas vezes são contextualizadas com a prática. Desta forma, os alunos da Pedagogia podem se questionar em que momentos utilizarão esses conceitos na prática escolar.

Em relação à dimensão prática do currículo dos cursos de formação, a LDBEN dispõe sobre o estágio, que é obrigatório nos cursos de Pedagogia: “Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL, 1996).<sup>5</sup> Essas normas são definidas no Distrito Federal através do Decreto nº 30.658 de 2009, e determina que o estágio deva ser supervisionado e estabelece o conceito de estágio obrigatório: “§1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (DF, 2009). O estágio obrigatório do curso de Pedagogia é um momento em que se podem aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e a forma do estudante enxergar a realidade escolar de uma forma que apenas a prática pode proporcionar. O que percebo é que falta ao estudante a base

---

<sup>5</sup> Redação dada pela Lei nº 11.788 de 2008.



para o estágio obrigatório, em que por muitas vezes ele não sabe como lidar com a realidade da sala de aula.

Outro elemento formativo importante nos cursos de licenciatura é a pesquisa e os programas de iniciação científica. Na formação inicial a pesquisa deve ser estimulada como meio de buscar respostas para o desconhecido servir de incentivo para que o aluno forme seus próprios conceitos. Deste modo, a pesquisa deve ser utilizada como recurso para a aprendizagem do discente, formando-o um processo formativo mais crítico e reflexivo.

Nervo & Ferreira (2005) salientam, ainda, a importância do professor de graduação no incentivo das práticas de pesquisa percebendo que a profissão docente não se limita a transmitir o conhecimento, mas sim reconstruir o conhecimento (p.35).

As atividades de extensão nos cursos de graduação também devem ser salientadas como momentos de interação entre estudantes de diferentes áreas de conhecimento com toda a comunidade acadêmica. Essa interação possibilita a formação de um profissional cidadão e possibilita a integração do Ensino com a Pesquisa (SCHEIDEMANTEL, KLEIN & TEIXEIRA, 2004).

Desta forma sinto que ainda há uma grande dissociação entre a teoria e a prática que deveria ser superada para garantir a qualidade da formação inicial docente.

Concluo este capítulo com a ideia de que a formação inicial de professores enfrenta grandes desafios, desde a sua constituição histórica. Precisa-se compreender a importância de uma formação docente completa, articulando teoria e prática, tendo em mente que nenhum dos dois tem papel nesse processo formativo sozinho. A prática e a teoria devem ser vista como unidade e ser trabalhadas no âmbito acadêmico através do incentivo à pesquisas, programas de extensão, práticas de estágio subsidiados pela teoria.

Depois de perpassar os períodos históricos que constituíram a formação inicial no modelo em que é hoje, pretendo entender como o professor iniciante entende sua formação, ao se apropriar da identidade de professor, no contexto atual. Procuro trazer um pouco da minha experiência nos estágios obrigatórios que fiz durante a graduação, em que pude entender um pouco da realidade do professor, que extrapola o que é ensinado nas salas das universidades.

## II CAPÍTULO – Professor Iniciante

Nesse capítulo, procuro refletir sobre quem é o professor iniciante e as dificuldades por ele enfrentadas no início de sua carreira. Para isso, considero que o professor iniciante é aquele que sai da condição de estudante para exercer a função docente. Assim como traz Soares (2004, p. 79), a inserção do professor no mercado de trabalho pode corresponder a um período dominado pela ansiedade e insegurança frente às novas responsabilidades assumidas. Desta forma, o professor iniciante passa por um período de aprendizado da sua função como docente.

Procuro entender de que forma esse professor entende o seu processo de formação e como ele constitui a sua identidade docente. O conhecimento profissional deve estar sempre em construção para acompanhar as mudanças dos aspectos formadores dessa profissão.

A profissão de professor e a sua formação vem sofrendo grandes mudanças ao longo dos tempos, mostrando que o trabalho docente é complexo, assim como o processo de ensino-aprendizagem, ao trabalhar com sujeitos complexos por si só em sua heterogeneidade. Brostolin e Oliveira (Op. Cit) citando Perrenoud (1993) apud Gauthier (1998) traz a profissão docente como ofício impossível, em que a posse do saber não garante o saber fazer (P. 42). Deste modo, apesar do professor passar por um curso de formação ele não está necessariamente preparado para enfrentar a realidade da sala de aula.

Assim como Passos (2004) salienta citando Tardif (2002), está presente, ainda, no trabalho docente a dimensão afetiva que pode ser auxiliadora ou bloqueadora no processo de ensino, tal como a dimensão ética que exige do professor o discernimento, juízos de valor, relações de poder e ponderação.

A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços (PASSOS, p. 1).

Desta forma, o trabalho docente varia conforme o objetivo que a educação busca atender em determinado período. A escola procura atender o seu papel social se adequando as imposições sociais de cada época. Nessa mesma perspectiva, a formação docente acompanha as necessidades da escola, formando um professor capaz de atender a essas exigências. Então

a complexidade do trabalho docente se dá tanto na concepção do que é a profissão professor, tanto como nas diferentes funções que ele deverá desempenhar.

Busco assimilar ainda nesse capítulo que a prática de ensino do professor iniciante muito depende de como se foi dado o processo de sua formação inicial. Procuo saber se esse professor é capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos na sua formação para transformar situações e lidar com problemas que surgem no dia-a-dia escolar

Portanto, é necessário que possamos refletir de que forma o professor iniciante deve enfrentar as dificuldades encontradas no início de carreira e como ele deve usar o conhecimento da sua formação para realizar seu trabalho atingindo a todos os alunos e suas necessidades.

## **2. Quem é o Professor Iniciante?**

O Professor Iniciante é aquele que deixa o seu papel de estudante para se tornar um profissional da educação responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, sem um contato prévio com a profissão. Deste modo, ele nunca obteve nenhuma experiência específica na área da docente. Segundo Pimenta e Lima (2004), essa transição se inicia ainda na formação inicial nos programas de estágios e atividades práticas, mas que muitas vezes são insuficientes e insatisfatórias em fornecer uma visão real do que é o trabalho docente. Apesar de existirem essas atividades práticas na formação, o indivíduo ainda é caracterizado como estudante e suas atribuições se limitam a esse contexto.

Ao se tornar profissional as suas responsabilidades e atribuições extrapolam os limites de um curso de formação. No estágio obrigatório, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura de Pedagogia<sup>6</sup>, o aluno deverá obter “experiência profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências” (Art. 7º, inciso V, Resolução CNE/CP nº 1/2006). Vemos que não é salientado como deverá ocorrer essa experiência, o que permite que o aluno tenha a vivência apenas através da observação, o que não é suficiente para seu aprendizado profissional.

Assim, quando o professor iniciante entra numa escola para assumir, pela primeira vez, uma sala de aula, com seus alunos, a experiência que ele possui muitas vezes não corresponde às suas responsabilidades.

---

<sup>6</sup> Conforme o art 61 da LDB nº 9394/96, em consonância com a Lei nº 11.788/2008 e com a da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Ao se inserir no contexto escolar como profissional, o professor iniciante se insere em um ambiente desconhecido e enfrenta um “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) que exige desse docente uma busca de novos aprendizados para saber lidar com essa realidade. É nesse momento que ele precisa buscar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação e relacioná-la à prática de sua nova posição.

É importante salientar que quando o professor iniciante chega ao ambiente escolar, ele precisa construir uma boa relação com toda a comunidade escolar. Isso inclui a equipe gestora, os alunos, os profissionais da escola e toda a comunidade em geral. Assim,

Além do enfrentamento de uma nova situação profissional, os professores que iniciam a carreira, geralmente recebem as salas mais complicadas; ressentem-se da falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola; passam por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; (FERREIRA, REALI, [s.d.]).

Lidar com essas situações passa a ser desafiador, porém nenhum curso de formação inicial é capaz de fornecer um passo a passo de como construir uma relação profissional e amigável com a equipe escolar, apenas pode apontar estratégias que o ajudem a ingressar no exercício profissional de modo menos traumático (FERREIRA, REALI, Op. Cit., p.2).

Portanto, o professor iniciante se insere num processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia no seu curso de formação inicial, passa pelo seu ingresso na carreira docente e prossegue na formação continuada durante todo o resto de sua carreira. Desta forma, mais uma vez é importante lembrar que os cursos de formação inicial devem fornecer subsídios suficientes ao estudante para que a sua transição de discente para docente seja a mais segura possível, isso inclui fornecer uma formação que associe a teoria com a prática.

#### **1.4 O ciclo de vida profissional dos professores.**

Durante a sua carreira docente, o professor precisa, em vários momentos, inovar e se reinventar, buscando sempre conciliar as suas necessidades às dos alunos. O início da docência é um dos períodos dessa carreira profissional, marcado pela insegurança e incertezas de enfrentar uma nova realidade e essencial para a formação da identidade profissional do professor.

Huberman (2000) identifica ciclos de vida na profissão docente, mostrando que o desenvolvimento profissional do professor é marcado por fases, sendo elas: a entrada na carreira (1 a 3 anos), a estabilização (4 a 6 anos), a diversificação (7 a 25 anos), a serenidade (25 a 35 anos) e a fase do desinvestimento (acima dos 35 anos de carreira).

A fase da entrada na carreira, que corresponde aos primeiros 3 anos e docência, é considerada a fase da “sobrevivência” (HUBERMAN,2000, p.39), pois é nessa fase em que o professor se depara com o desconhecido e a dificuldade de associar os seus conhecimentos obtidos no curso de formação com a realidade escolar, de conhecer o aluno e fornecer recursos didáticos e associar a sua metodologia de forma a melhor atendê-lo e a dificuldade de se adaptar a uma equipe escolar.

Huberman também considera nessa fase a “descoberta”, uma vez que no início da docência, o professor se insere numa realidade profissional nova, para trabalhar com uma equipe desconhecida e se depara com diversas responsabilidades que antes ele não possuía.

Assim, caracteriza a entrada na carreira como fase que identifica aspectos de sobrevivência e de descoberta vividos paralelamente pelo professor iniciante, considerando que o segundo aspecto serve de sustentação ao primeiro. (SOARES, op. Cit., p. 81).

O autor identifica, ainda, outras características como a frustração, indiferença e serenidade, que também dependem se o professor se sente seguro com os seus conhecimentos prévios para enfrentar essa nova realidade, o que irá influenciar de que forma esse profissional seguirá o seu percurso e toma maior consciência do seu papel como profissional.

Desta forma, o professor iniciante ingressa na carreira docente enfrentando o desconhecido, e através das experiências vai seguindo seu caminho profissional e construindo sua identidade docente, até chegar à fase de estabilização, em que ele passa a considerar que os seus conhecimentos acerca de seus alunos e da sua profissão chegou a um ponto satisfatório.

### **1.5 O Início da Docência.**

Na carreira profissional do professor, diversos acontecimentos marcam a docência (HUBERMAN, op. Cit.), mostrando que essa carreira é construída através de mudanças e inovações que ajudam a construir a identidade do docente.

O início de uma carreira acomete em diversos sentimentos no profissional que precisa adequar as suas expectativas ao concreto e adequar os ideais formulados durante seu curso de formação ao que realmente acontece no contexto de sua profissão. O ingresso na profissão é uma etapa muito importante para o docente, pois é nessa fase que ele começa a constituir a sua identidade profissional, que o definirá durante toda a sua carreira. Essa etapa de inicialização é a primeira etapa de várias que ocorrerão durante toda a carreira desse profissional, pois a docência é uma profissão de desenvolvimento contínuo.

No caso do professor, entrar em sala de aula e se deparar com diversas situações, as quais muitas vezes o professor iniciante não se vê preparado, é desafiador. Esse desafio pode ser encarado positivamente, como forma de incentivá-lo a conhecer seus alunos e sua escola e enfrentar essas situações, ou pode desmotivá-lo por não saber lidar com o desconhecido.

Ao ingressar na carreira, o professor iniciante se confronta com a insegurança da inexperiência, pois assim como foi dito no capítulo anterior, os cursos de formação inicial de professor não fornecem prática suficiente para que esse professor saia desse processo formativo com subsídios suficientes para enfrentar as singularidades da realidade escolar. Ao adentrar nessa realidade, o professor pode se encontrar perdido em como aplicar os saberes adquiridos na sua formação em prol do processo de ensino e aprendizagem. Assim,

O ingresso na carreira profissional geralmente causa muitas expectativas nas pessoas, não apenas porque significa uma conquista pessoal, mas, sobretudo pelos desafios que a nova situação impõe (SOARES, p. 78).

No início da carreira docente, a formação assume maior destaque, pois é quando podem ser evidenciadas as falhas e acertos da formação inicial. Quanto menos o curso de formação articular a teoria à prática e fornecer momentos de reflexão no espaço acadêmico, mais o professor iniciante se encontrará perdido a entrar na realidade escolar.

Para lidar com o desconhecido, apesar da construção do conhecimento do docente precisar ser constante, o professor iniciante deve dominar saberes e possuir base acadêmica suficiente ao começar o magistério e articulá-los à prática, de forma que esse conhecimento seja contextualizado. Assim, “para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do ‘como fazer’ é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão”(BROSTOLIN;OLIVEIRA, p. 3).

A etapa de inicialização é a primeira etapa de várias que ocorrerão durante toda a carreira desse profissional, pois a docência é uma profissão de desenvolvimento contínuo. A esse respeito, Soares (p. 80) enfatiza que esse início da carreira é um momento de grande aprendizado para o professor, em que ele vai aprender errado a lidar com as diversas situações desafiadoras da sua profissão. Todos os subsídios adquiridos durante a sua formação deverão ser utilizados nesse momento.

Assim como salienta Gabardo e Harold (2011, p. 88), o professor ao ingressar na carreira já traz consigo concepções sobre a profissão através das suas experiências como estudantes antes de sua formação inicial e após passar por essa formação. Porém, ao entrar na escola o docente passa a interagir com os alunos, familiares, gestão e essas novas experiências se somam às passadas formando novas concepções do seu trabalho, que determinará se esse professor continuará ou não na carreira docente, pois é nesse momento que as novas aprendizagens serão exigidas.

Da mesma forma, o professor iniciante deve aprender a enxergar todas as dimensões do seu trabalho, de forma a selecionar a melhor metodologia de ensino que se encaixe nos objetivos educacionais. Soares (p. 81) citando Huberman, fala desse momento como a descoberta, em que o docente vai passar a fazer parte de uma equipe escolar, vai se descobrir como professor, descobrir o seu estilo como professor, e assim assumir a sua identidade docente, pois é esse início da carreira que irá refletir durante a sua atividade profissional.

Deste modo, “as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão” (Gabardo, Harold, p. 85) além de determinar o modo como o professor seguirá na profissão, como: os métodos utilizados, o tipo de relacionamento e proximidade com seus alunos e colegas de trabalho.

### III CAPÍTULO – Professor Iniciante e sua Formação Inicial – Algumas Questões

Nesse capítulo, busca-se analisar os apontamentos de alguns professores iniciantes ao ingressarem no ambiente escolar pela primeira vez como profissional da educação. Procuramos identificar se esses professores identificaram problemas, dificuldades, desafios e barreiras na sua inserção na carreira docente.

Desta forma, temos o objetivo de refletir sobre o modo em que o professor iniciante enxerga a sua formação inicial e como esse processo formativo influencia nas práticas profissionais desse docente. Assim, buscamos questões de análise que abordem as concepções dos professores a respeito da sua formação inicial e como ela foi determinante na construção da sua identidade docente.

#### 3. Do instrumento de coleta de dados

Na coleta de dados foi utilizado um questionário aplicado pelo Gepfape, no ano de 2015 a 350 professores atuantes de diversas regionais de ensino do DF. Sendo assim, analisaremos questões para refletir sobre a formação inicial dentro do Eixo “Aprendizagem da docência” contendo assim uma questão na qual o respondente indicaria numa escala distribuída entre “Importante”, “Nada Importante” e “Muito importante” do nível de relevância de diferentes elementos formativos listados no quadro abaixo:

<b>A relação professor-aluno no curso de graduação</b>
<b>A relação professor-aluno no ensino fundamental</b>
<b>A relação professor-aluno no ensino médio</b>
A vivência de extensão no ensino superior
<b>As práticas de estágio</b>
<b>As práticas dos professores no Ensino Superior</b>
<b>Programa de Iniciação à Docência</b>
Um professor marcante na trajetória escolar
Um modelo de professor ideal
<b>A interação com movimentos sociais</b>
A avaliação do estágio probatório



A experiência da docência
A formação continuada
A interação com o sindicato
A relação com a comunidade escolar e os familiares dos alunos
A vivência da extensão na formação continuada
O apoio da coordenação
O contato com professores mais experientes
O planejamento coletivo
O Projeto Político Pedagógico
O trabalho coletivo na escola
A experiência como monitor
<b>A formação inicial</b>
<b>A iniciação científica</b>
<b>A participação em eventos/cursos acadêmicos</b>

Assim, os elementos negritados foram tomados para uma análise mais aprofundada para atender ao objetivo da pesquisa, porém sem estar desarticulado ao conjunto geral das respostas apresentadas.

Ribeiro (2008) salienta algumas vantagens da escolha de questionários como instrumento de coleta de dados, como: a garantia do anonimato, questões objetivas de fácil pontuação, questões padronizadas que garantem a uniformidade, deixa tempo para as pessoas pensarem nas suas respostas, facilidade de conversão para arquivos de computador e custo razoável. Deste modo, a escolha de analisar os questionários para essa pesquisa atende ao nosso objetivo de refletir sobre algumas questões da realidade de docentes de várias regiões do DF. Fizemos esses recortes no questionário, de modo que pudéssemos refletir as questões pertinentes à pesquisa. Deste modo, serão analisadas apenas as respostas que tratam sobre a formação inicial e sua influência reconhecida para a aprendizagem da docência.

### 3.2 Análise de dados

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que não se concentra em quantificação e representação numérica, mas sim analisar cada resposta com o objetivo de compreender uma realidade, deste modo, cada pesquisa deve possuir a sua própria metodologia tendo em vista que cada ciência possui uma realidade diferente.

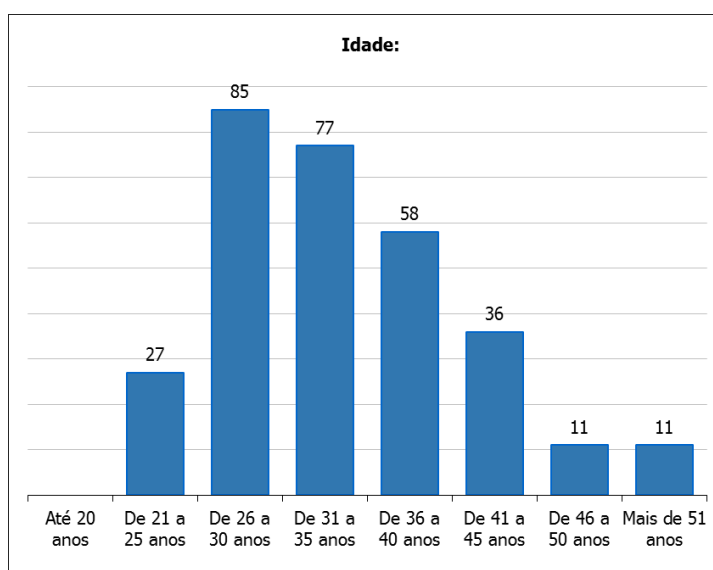
Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 32).

Assim, esta pesquisa busca a análise de questões que não podem ser quantificadas em si e do mesmo modo que busca a análise da realidade subjetiva do sujeito a ser pesquisado. Articulamos então a questão sobre a aprendizagem da docência com as respostas de perfil e de escolha da profissão.

#### 3.2.1 Caracterização dos professores

A parte da caracterização inserida no questionário serve para que possamos identificar as características individuais do profissional.

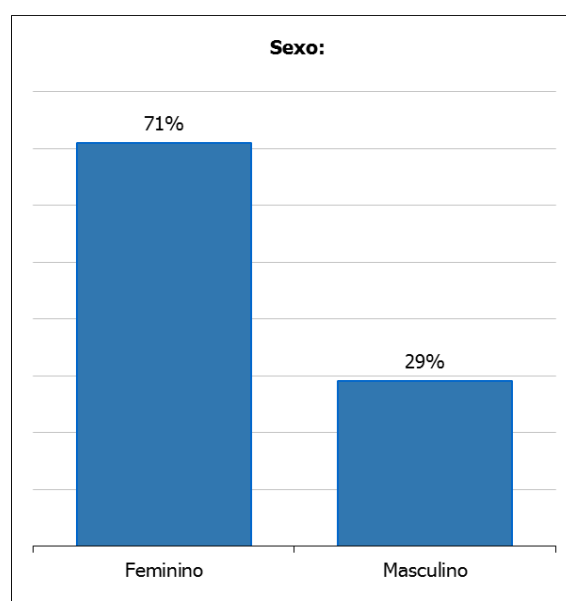
**Gráfico 1: Idade**



Dados: Gepfape

Identificamos que há um fenômeno de envelhecimento dos professores que estão iniciando nessa carreira, em que cerca de 60% dos respondentes tem idade entre 26 a 40 anos. Pelo fato dos sujeitos dessa pesquisa ser professores iniciantes, percebe-se que o ingresso de profissionais na carreira docente se dá por jovens que acabaram de concluir o curso de graduação segundo dados do INEP (2017) “concluintes na graduação presencial possuem, em média, 28,1 anos, e, na graduação a distância, 35,7 anos”.

**Gráfico 2: Sexo**



Dados: Gepfape

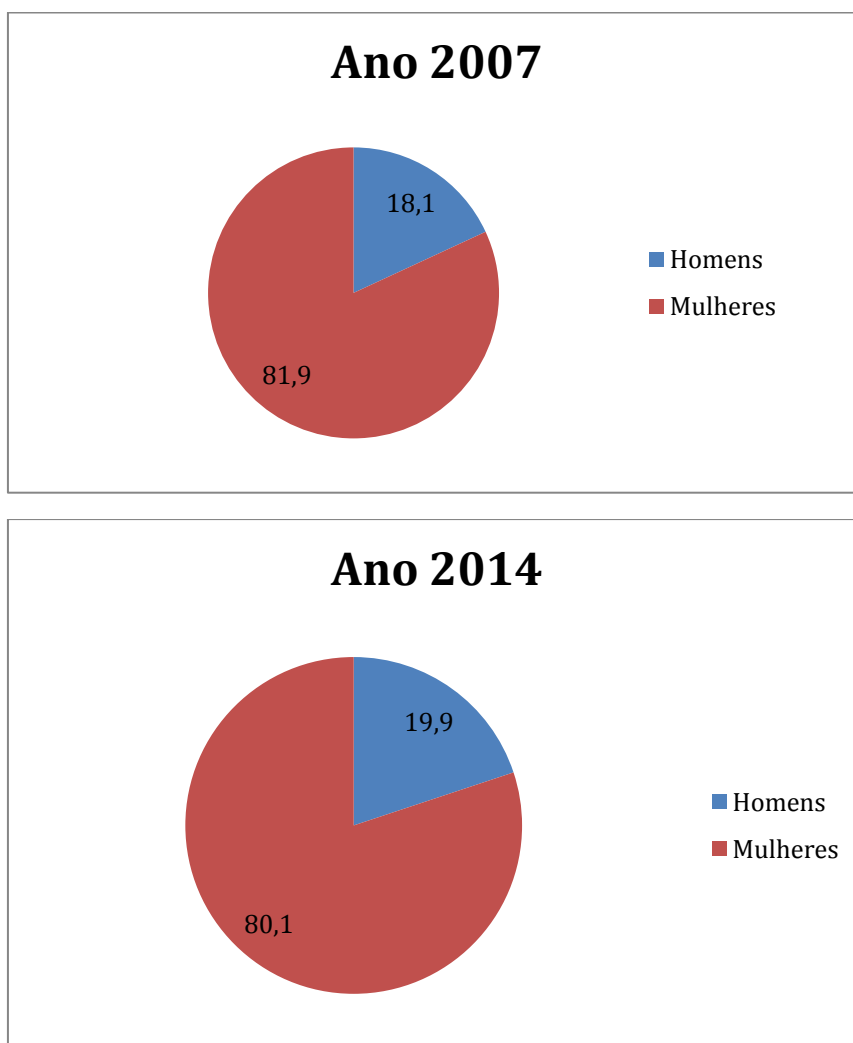
Percebemos que 71% dos professores que responderam a esse questionário são do sexo feminino o que ilustra a realidade da feminização da carreira docente, devido aos processos históricos sofridos por essa carreira no Brasil, como foi salientado no capítulo 1.

A entrada e permanência das mulheres no magistério (feminização) é um processo ligado à condição delas na sociedade, onde as relações sociais são perpassadas pelas representações de gênero. (SANTOS, p. 59).

Percebemos que a predominância feminina na carreira docente se deu pela forma que a mulher foi inserida no trabalho docente tendo esta mão de obra sido desvalorizada através de baixos salários e a concepção de que seu trabalho se assemelha aos trabalhos do lar desempenhado historicamente pelas mulheres. Esse fato foi comprovado através dos questionários aplicados em que verificamos que a maioria dos nossos sujeitos desta pesquisa são mulheres.

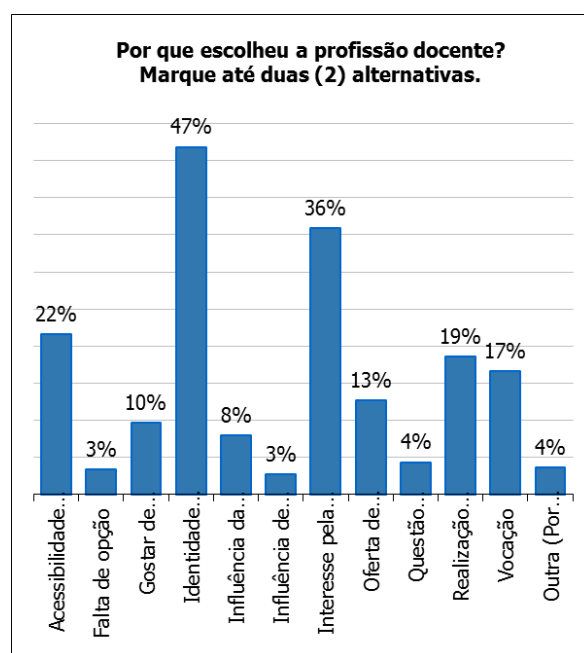
Apesar da predominância feminina na formação docente, percebe-se que a quantidade de professores do sexo masculino está aumentando nos últimos anos, como podemos verificar no gráfico abaixo formulado pelo programa Todos pela Educação, através de dados fornecidos pelo Inep até o ano de 2014.

**Gráfico 3: Distribuição de professores por sexo ano 2007/2014**



Dados: Censo Escolar/ INEP/ MEC. Elaboração: Todos pela Educação

**Gráfico 4: Por que escolheu a profissão docente?**



Dados: Gepfape

É importante considerar também, o porquê desses professores escolherem a docência como profissão, levando em consideração que a escolha de uma carreira depende dos contextos vividos pelos sujeitos.

A profissão docente tem vivido um processo de desvalorização ao longo dos anos, provenientes da história de constituição da docência como profissão.<sup>7</sup>

Salários pouco atraentes, como exposto no capítulo IX, e plano de carreira estruturado de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. (GATTI, BARRETTO, 2009, P. 256).

Deste modo, torna-se necessário analisar a escolha dos respondentes desse questionário sobre a sua escolha profissional. A questão de que se trata este tema é fechada e possibilitava a escolha de até duas opções de respostas.

Verifica-se que 47% dos respondentes escolheram a profissão docente pela sua afinidade com a área de conhecimento, seguidos por 36% que responderam ter feito essa escolha através do seu interesse pela profissão.

<sup>7</sup> Como explicitado no Capítulo I, onde contextualiza historicamente a profissão docente.

Chamou atenção que apenas 8% responderam ter escolhido essa carreira pela influência da família, fato que contrapõe o que Diana & Oliveira citam como fator de maior influência na escolha da carreira profissional, a família (Diana & Oliveira, s.d., apud SANTOS 2005).

Identificamos ainda que 3% responderam escolher a docência por falta de opção. Deste modo, mesmo com tendo sido uma resposta de baixa recorrência, ainda existem professores que ingressaram nessa carreira sem a certeza pelo magistério.

### **3.1.2 Influência dos elementos da pré-docências demais Licenciaturas**

O item 26 do questionário buscava saber dos docentes o que os influenciaram no seu processo de aprendizagem da docência. Ao estudar a contextualização da formação docente, percebemos que diversos são os fatores que influenciam essa formação, e conseqüentemente, o início da carreira docente. Os fatores sociais e individuais influenciam a escolha pela profissão, assim como serve de base para a aprendizagem da docência.

a profissionalidade se constitui a partir de uma dinâmica de interação entre três níveis ou contextos distintos. Um deles seria o contexto pedagógico, no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores. No contexto profissional, estabelecem-se os saberes técnicos que legitimam essas práticas. E, por último, no contexto sociocultural, os valores e conteúdos entendidos como importantes são selecionados para constituir a profissionalidade (Cruz & Batista Neto [2012] apud Paganini-da-Silva [2006]).

Deste modo, buscamos identificar os elementos que os professores respondentes consideraram importantes no seu processo de aprendizagem da profissão, levando em conta que tais elementos serviram como base para a construção da identidade desse docente.

A relação professor-aluno no curso de graduação foi considerada muito importante por 61% dos respondentes, enquanto 69% deles consideram a relação professor-aluno do ensino médio e 64% a relação entre professor-aluno no ensino fundamental muito importante no seu processo de profissionalização. Percebemos assim, que a relação professor-aluno é um referencial pré-profissional relevante para os sujeitos. No caso de boa parte dos respondentes, esta se apresentou desde o nível de escolarização mais inicial um elemento de importância na sua construção da docência. Destaca-se ainda que no curso de graduação esta relevância se manteve num percentual significativo.

### **3.1.3 Sobre os componentes curriculares na formação inicial nas demais Licenciaturas**

As práticas de estágio foram consideradas por 73% dos respondentes como muito importante, uma vez que possibilita que o professor em formação articule os aprendizados teóricos adquiridos durante a formação inicial e se familiarize com a realidade escolar. É através do estágio obrigatório nos cursos de Licenciatura que o estudante se torna capaz de utilizar o seu conhecimento científico, adaptando-o a uma realidade e preparando esse estudante para enfrentar as dificuldades dessa profissão.

A formação inicial foi considerada por 57% dos respondentes como muito importante, enquanto apenas 2% consideram pouco importante para a construção do seu aprendizado como docente. Na formação inicial, o estudante se depara com novas informações, saberes científicos, pertinentes à carreira que ele busca exercer. Assim, devemos considerar como um período importante, pois é nesse período que o estudante adquire saberes novos, se relaciona com pessoas do mesmo interesse e aprende sobre a sua profissão. Quando, durante a sua formação inicial, os saberes teóricos são articulados com a prática, o estudante se gradua preparado para exercer a carreira docente. Percebe-se que aquilo que aprendemos durante a formação inicial será passado aos alunos, de modo contextualizado.

Esse tipo de relação entre teoria e prática, decisiva para o professor, pois ele terá de refazê-la com seus alunos, é relevante para qualquer situação de formação profissional: o aluno da licenciatura em matemática, por exemplo, precisa compreender o significado e a função dos vários anos de cálculo integral a que é submetido, mesmo que não se destine ao magistério da matemática (MELLO, 2000 p. 103).

Porém, temos que problematizar que em contrapartida, um percentual de 43% não mencionou a formação inicial com um grau de relevância significativo parecendo denotar que apenas no exercício profissional é que se aprenderia a profissão. Essa é uma base empírica que pode distanciar a teoria da prática o que consideramos fragilizar a profissão.

A iniciação científica foi considerada como muito importante por 44% dos respondentes. Muitos alunos apresentam dificuldades na realização de pesquisas e não apresentam pré-requisitos suficientes para realizá-las, pois não são orientados a desenvolvê-los (GIORDANI et. al. [s.d.] p. 1).

Na mesma linha, 51% consideraram a participação em eventos acadêmicos na graduação como muito importantes. As atividades de extensão são consideradas

indissociáveis do Ensino e da Pesquisa (MOITA, ANDRADE, 2009, p.269), e é através desses projetos que os alunos se relacionam com diferentes áreas de conhecimento e com toda a comunidade acadêmica.

Outra questão que deve ser considerada é sobre a prática dos professores no Ensino Superior que foi considerada como muito importante por 65% dos respondentes da pesquisa. É essencial considerarmos que a prática do professor da graduação poderá ajudar ou atrapalhar o discente no seu processo formativo. Assim, essa prática vai depender do processo formativo que o docente percorreu até chegar à sala de aula acadêmica.

Podemos sugerir como forma de minimizar a falta de prática pedagógica, a formação permanente desses profissionais, que poderão através da pesquisa, reflexão e novos debates melhorar e transformar sua prática (NUNES, CABRAL, 2010, p. 5).

Verificamos, também, que os Programas de Iniciação à Docência foram considerados muito importantes por 58% dos respondentes. O PIBID é um programa que visa oferecer bolsas para que o estudante da licenciatura se dedique aos estágios na rede pública de ensino e quando graduado se comprometa a trabalhar na rede pública (BRASIL, MEC). Esse programa, então, além de valorizar a carreira docente, contribui no processo formativo desse estudante, tendo em vista que ele poderá articular os seus saberes teóricos a uma realidade escolar buscando a melhoria da qualidade da educação pública no país.

Consideramos ainda a importância que as interações com movimentos sociais tiveram para os respondentes dessa pesquisa. 33% consideraram essas interações como muito importante enquanto 53% responderam como importantes. As lutas sociais no Brasil evidenciam os problemas sociais que enfrentamos no país, “as ações dos movimentos sociais repercutiram em experiências de lutas nesse espaço social” (ZANCANELLA, s.d., p. 17), a Universidade.

Interagir com movimentos sociais na formação inicial é um momento de extensão, em que o estudante vai se relacionar com a comunidade, passando por um processo de formação cidadã. Deste modo, a participação nos movimentos sociais desperta no estudante a busca pela igualdade e melhoria da qualidade de vida.



### **3.1.4 A influência dos elementos pré-docência para os Licenciados em Pedagogia**

É importante que possamos definir quais elementos são considerados importantes no processo de aprendizagem da docência no caso dos licenciados em Pedagogia. O contexto histórico em que se constituiu esse curso foi determinante para que ele se formulasse nos parâmetros que encontramos hoje, o que o diferencia dos outros cursos de licenciatura.

Desta forma, foi feito um recorte para análise do item 26 dos respondentes que se identificaram como licenciados em Pedagogia.

Para 88% dos respondentes, a relação professor-aluno na graduação é considerada muito importante no seu processo de aprendizagem da docência. A relação professor-aluno no ensino fundamental e médio, também é considerada importante, porém com menos ocorrência de resposta da alternativa anterior, em que aquela foi considerada muito importante por 58% dos respondentes, enquanto esta é considerada por 52% como muito importante.

Libâneo fala sobre essa relação:

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. (1994, p. 56).

Percebe-se então que essa relação entre professor-aluno é importante no processo formativo, pois é através dela que o conhecimento científico torna-se significativo, quando o professor desenvolve a comunicação com seus alunos, transformando-os em sujeitos reflexivos do seu próprio processo de formação (MULLER, p.277).

### **3.1.5 Sobre os componentes curriculares na formação inicial para os licenciados em Pedagogia**

Outra questão analisada foi a prática de estágio durante a graduação, tendo em vista a sua obrigatoriedade nos cursos de Pedagogia<sup>8</sup>. Foi considerado, por 88% dos respondentes, que as práticas de estágio no curso de Pedagogia foram muito importantes.

---

<sup>8</sup>Segue as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); da Lei N. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que *dispõe sobre estágio de estudantes*; da Resolução

O estágio supervisionado é um momento de articulação do saber teórico com a realidade de sala de aula, em que o estudante poderá por em prática o seu referencial teórico aprendido em âmbito universitário em prol do seu aprendizado.

A formação inicial foi levantada por 77% dos respondentes do curso de Pedagogia como muito importante. Assim, o docente entende esse momento da sua formação como essencial no seu processo de aprendizagem da docência, uma vez que é na formação inicial que o estudante passa aprender saberes específicos relacionados à docência, que serão determinantes no seu futuro profissional.

A iniciação científica foi considerada muito importante por 52% dos respondentes, enquanto 35% consideram como importante. Vê-se que o momento da pesquisa para os professores da pedagogia é bastante significativo no seu processo de aprendizagem docente. Os programas de iniciação científica na graduação são importantes para que esse aluno procure saber sobre assuntos pertinentes a sua formação, sendo orientados por professores dispostos a fomentar a curiosidade dos estudantes.

77% dos respondentes licenciados em Pedagogia responderam, ainda, que a participação em eventos e cursos científicos foi muito importante no seu processo de aprendizagem da docência. Vemos que para o profissional da Pedagogia, esse momento em que o aluno relaciona-se com outros alunos, com outras áreas de conhecimento, é valorizado, podendo assim ampliar a sua análise sobre a realidade do trabalho que irá futuramente desenvolver. Esse momento torna-se basilar na formação inicial, pois é um momento que permite o estudante conhecer melhor o seu próprio ambiente formativo.

Para 58% dos licenciados em pedagogia as práticas dos professores do Ensino Superior foram importantes no seu processo de aprendizagem da docência. A ocorrência de respostas nesse item para os demais licenciados foi maior, porém a diferença não foi tão significativa. Percebe-se, então, a importância de um professor na formação inicial que busque apresentar a melhor didática em prol do aprendizado dos seus alunos.

Os Programas de Iniciação à Docência foram considerados como muito importante por 76% dos respondentes da Pedagogia, o que demonstra que a articulação teoria e prática são valorizadas no processo formativo do docente, uma vez que permite a sua percepção da realidade escolar.

A participação nos movimentos sociais foi considerada como muito importante por 52% dos respondentes da Pedagogia, enquanto 48% consideraram importantes. Vemos que a interação com os movimentos sociais é valorizada, pois permite uma formação cidadã que visa contribuir por uma sociedade mais justa.

Percebemos, portanto, que a articulação da teoria com a prática durante a formação inicial, assim como incentivar a vivência acadêmica, é essencial no processo de aprendizagem da docência. As práticas de estágios são importantes para que o conhecimento adquirido não seja apenas teórico, sem significado e permite que o estudante conheça a realidade escolar. Nessa mesma perspectiva, o PIBID é importante, pois fornece uma formação mais ampla quando permite a inserção do futuro docente na realidade escolar.

A pesquisa e a extensão também são momentos significativos no processo de formação inicial docente, pois permite que o aluno amplie a sua área de conhecimento e busque por inovações. Assim, a participação em movimentos sociais é uma forma de expandir o conhecimento do estudante sobre os problemas sociais enfrentados no nosso país.

Da mesma forma, são importantes as práticas dos professores do Ensino Superior, que servem de exemplo a ser seguido pelos futuros docentes.

Alguns professores iniciantes apresentam dificuldades ao entrar numa escola, assumir a sala de aula e se relacionar com toda a comunidade escolar. Tais dificuldades podem ser resultados de uma formação inicial com falhas, muitas expectativas a respeito dessa profissão, má recepção pela equipe escolar, dentre outros motivos. A profissão docente exige do professor conhecimentos teóricos e práticos bem articulados, porém, tendo em vista que essa profissão exige que ele saiba lidar com situações que não podem ser previstas no seu curso de formação.

### **3.1.6 Uma breve comparação entre os resultados entre as demais licenciaturas e a pedagogia.**

Sobre a relação professor-aluno, vemos que durante a Educação Básica é vista como mais importante nos cursos das demais Licenciaturas do que nos cursos de Pedagogia, mais especificamente, porém a relação professor-aluno na graduação é enxergada como mais importante para os formados em Pedagogia.

Para os formados nas demais licenciaturas, ainda que as práticas de estágios tenham sido consideradas muito importantes por um menor número de profissionais, percebe-se que, durante a formação inicial, os estudantes das licenciaturas enxergam como importantes o seu

saber adquirido durante as atividades do estágio supervisionado, na perspectiva de que nesse momento o saber teórico aprendido nas salas de graduação é problematizado.

Pouco mais da metade dos respondentes das demais Licenciaturas consideraram a formação inicial como um momento muito importante no seu aprendizado da docência, enquanto 77% dos formados em pedagogia consideram como muito importante. Percebe-se que os licenciados enxergam a formação inicial como um momento decisivo no seu processo de formação docente, porém que essa importância é mais valorizada pelos formados em pedagogia.

Para os demais licenciados e para os licenciados em Pedagogia, a Iniciação Científica é considerada como importante para aprendizagem da docência, tendo em vista que é no espaço da pesquisa que o estudante passa a desenvolver a sua curiosidade de buscar mais informações sobre a sua área de conhecimento ou até outras.

77% dos respondentes licenciados em pedagogia responderam como muito importante a participação em eventos e cursos científicos durante a graduação, enquanto apenas metade dos demais licenciados consideram esses momentos como muito importantes na aprendizagem da docência. Percebe-se que a valorização de momentos informais durante o curso de graduação é maior na pedagogia, em que o aluno pode articular conhecimentos em ambientes e atividades informais, além de poder se relacionar mais amplamente com a comunidade acadêmica.

Para os demais licenciados a importância do PIBID é considerada como muito importante para pouco mais da metade dos respondentes, enquanto para 76% dos licenciados em pedagogia consideram como muito importante, demonstrando que há maior valorização dos programas de inserção à docência para os estudantes de pedagogia.

A participação em movimentos sociais é considerada como importante, na mesma medida, para os formados em pedagogia e para os demais licenciados. Desse modo, vemos que essa participação deve ser valorizada durante a graduação por fornecer um espaço de debates, articulação política e formação cidadã aos graduandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carreira docente se constituiu através de um processo histórico marcado por mudanças, que visam sempre adaptar o currículo dos cursos de licenciatura aos interesses da sociedade. Tais mudanças transformaram a formação inicial do professor nos moldes que encontramos atualmente. A profissão docente sofre por uma desvalorização, que influencia diretamente na constituição da identidade docente, e conseqüentemente no seu trabalho pedagógico.

Esta pesquisa procurou entender como se relaciona a formação inicial ao início da carreira docente, de que forma esse processo formativo influencia a inserção do professor na docência a partir da perspectiva dos professores iniciantes.

Desta forma, verificamos que a constituição do curso de Pedagogia nos moldes encontrados hoje influencia no trabalho docente quando consideramos que a formação inicial é o momento de aprendizado da profissão docente.

O início da docência é marcado por um momento de insegurança do profissional que está se inserindo pela primeira vez na realidade escolar. Tal insegurança pode ser diminuída quando, durante a formação inicial, o estudante seja incentivado a participar e se inserir em atividades práticas, de extensão, interagir com a comunidade, além de desenvolver as práticas de estágio.

Identificamos que a relação professor-aluno se constitui importantíssimo no processo e formação do profissional, pois é essa relação que dinamiza e dá sentido ao processo educativo (Muller, 2002, p. 276).

Podemos, então, enfatizar a importância do professor na vida de um estudante, levando em conta que seu trabalho poderá influenciá-lo na escolha da sua profissão futura, e no caso da docência, pode ser um modelo de como agir.

As atividades práticas nos cursos de Licenciaturas, incluindo os de Pedagogia, também foram vistas como muito importantes para os sujeitos desta pesquisa, pois permitem a articulação do conhecimento científico com a realidade, tornando o aprendizado significativo. A realização do estágio obrigatório é valorizado, quando se percebe que nele o estudante tem a oportunidade de conhecer os processos de planejamento escolar, os métodos didáticos, entra em contato com materiais pedagógicos e conhece a importância da relação da escola com a comunidade.

Os programas de iniciação científica, outra atividade prática dos cursos de Licenciatura, são importantes, por sua vez, pois incentiva os alunos da instituição a refletir, se inquietar e buscar informações sobre áreas de conhecimentos do seu interesse. O processo de formação do professor se torna mais completo quando ele busca novos conhecimentos sobre sua área de atuação, o que lhe permite refletir sobre as práticas de ensino atuais e buscar mudanças pro nosso sistema de ensino.

Os participantes desta pesquisa foram capazes de identificar a importância dos cursos de formação inicial no seu processo de aprendizagem profissional. Valorizar essa etapa do processo educativo e faz com que possamos refletir sobre a qualidade desses cursos de formação e qualidade da educação básica brasileira. Devemos encarar a formação inicial como um caminho para a valorização do docente, transformando-o em um profissional capacitado e incentivado a lutar por uma educação melhor.

Na mesma linha, os professores com Licenciatura em Pedagogia obtiveram as mesmas impressões durante o seu processo de formação inicial, mostrando que relação professor aluno, as atividades práticas e as de extensões são fundamentais no processo de aprendizagem do estudante, percebendo que os cursos de formação inicial devem ir além dos saberes técnicos e científicos, mas devem fornecer oportunidades formativas diversificadas do estudante conhecer melhor sua área de estudo.

Espero que os cursos de licenciatura cada dia mais forneçam subsídios suficientes para formar professores capazes e seguros da sua profissão, de forma a passar seus conhecimentos de modo a contribuir com uma educação de qualidade. A formação inicial de professores deve aprender a articular a teoria com a prática, enxergando a importância das duas dimensões para o processo de aprendizagem da docência, valorizando as atividades e cursos fornecidos pela instituição de ensino, sendo esses momentos importantes na formação docente.

## REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **Formando o professor primário: A Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Universidade Estadual do Norte Fluminense, [S.d]. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Liete\\_Oliveira\\_Accacio\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf). Acesso em: Dezembro, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (1824). Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1980). Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** Trata da criação das Escolas de Primeiras Letras no Brasil Império. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Decreto nº 3810 de 1932.** Regula a formação técnica e profissional de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário.

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Decreto n. 10 de 10 Abril de 1835.** Trata da criação das Escolas Normais na província do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>>. Acesso em: Dezembro, 2017.

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Decreto nº 3810 de 1932.** Regula a formação técnica e profissional de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário.

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Decreto n. 10 de 10 Abril de 1835.** Trata da criação das Escolas Normais na província do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>>. Acesso em: Dezembro, 2017.

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Decreto nº 3810 de 1932.** Regula a formação técnica e profissional de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário.

\_\_\_\_\_.BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn A. da Costa. **Educação Infantil: Dificuldades e desafios do Professor Iniciante.** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Uma retrospectiva da formação de professores: Histórias e questionamentos.** VI SEMINÁRIO REDESTRADO. Anais. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, 2006.

CNE, Brasil. **Parecer CNE/CEB nº1, de 29 de Janeiro de 1999.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)



\_\_\_\_\_.CNE, Brasil. **Parecer CNE/CP nº: 5/2005**. Trata de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_.CNE, Brasil. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

CRUZ, Shirleide P. da Silva. **A Construção da profissionalidade na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Recife, 2012.

\_\_\_\_\_.CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. **Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. (s.l.) 2012

DIANA, Juliana Bordinhão; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. **A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente**. (s.l) (s.d.)

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 30.658, de 06 de Agosto de 2009**. Dispõe sobre o estágio de estudantes na Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: [www.tc.df.gov.br](http://www.tc.df.gov.br)

FERREIRA, Lilian A., REALI, Aline M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física**. Universidade Federal de São Carlos, [s.d].

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Congresso Nacional de Educadores –EDUCERE VIII., 2008.Paraná.

GABARDO, Cláudia Valéria. HOBOLD, Márcia de Souza. **Início da docência: investigando professores do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETTO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIORDANI, Estela Maris; MENDES, Adriane Maria Moro; et.al. **Formação para a pesquisa no ensino superior: Aprendizagens dos bolsistas na iniciação científica.** Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, s.d.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INEP. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2014.** Brasil, 2014. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf). Acesso em: 31 de Janeiro de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MAZZEU, L. T. B. **A política de Formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, 2009.

MEC. **Orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Brasil, 2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf) . Acesso em: 31 de Janeiro de 2018.

MELLO, N. Guiomar. **Formação Inicial de professores para a educação básica - uma (re)visão radical.** São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

MENESES, J.G. Barros, R.S.M. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Ed. Pioneira, 1998. Cap. 3, p. 59.

MOITA, Filomena M. G. da S. C.; ANDRADE, Fernando C. B. de. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009

MULLER, Luiza de Souza. **A relação professor-aluno no processo educativo.** Ano VIII, nº 31, Novembro de 2012.

NASCIMENTO, M.I. **O Império e as primeiras tentativas de organização da Educação Nacional (1822-1889).** [S.l.:S.d]. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1). Acesso

em: Dezembro de 2017.

NERVO, Alessandra C. dos Santos; FERREIRA, F.L. **A importância da Pesquisa como princípio educativo para a Formação Científica dos educandos do Ensino Superior.** Educação em Foco, Edição nº: 07/Ano: 2015

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Profissão professor. Porto: Editora Porto, 1995.

NUNES, Joquebede D. dos S.; CABRAL, Carmen L. de O. **A prática pedagógica dos professores do Ensino Superior: Algumas considerações.** S.d. Universidade Federal do Piauí

PASSOS, Carmensita M. B. **Trabalho docente: características e especificidades.** Nota de aula Fortaleza, 2004.

PESSANHA, E.C; DE BRITO, S.H.A. **Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história.** Mato Grosso do Sul, s.d.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência, Araxá, nº 4, p. 129-148, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis/RJ: Vozes, p. 164, 1984.

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

SCHEIDEMANTEL, S. E.; KLEIN, Ralf; TEIXEIRA, L. I. **A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir.** Anais 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004

SILVA, Carmem Sílvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOARES, Cristiane M. G.. **A prática docente do Professor Iniciante**. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Escolas de educação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, **Professores no Brasil. Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros**. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/perfil\\_docente\\_tpe.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf). Acesso: 31 de Janeiro de 2018.

VEENMAN, S. **Problemas percebidos de professores iniciantes**. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2. 1984.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4).

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

ZANCANELLA, Yolanda. **A relação entre universidade e movimentos sociais como princípio da construção crítica da educação do campo**. S.d. UNIOESTE.