



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**FRANK SÉRIO VAZ**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS IMPACTOS NOS  
PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Imperatriz  
2026

**FRANK SÉRIO VAZ**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS IMPACTOS NOS  
PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Imperatriz  
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sério Vaz, Frank.

A formação inicial de professores e os impactos nos primeiros anos de experiência docente / Frank Sérgio Vaz. - 2026.

162 f.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Formação do Professor. 2. Professor Iniciante. 3. Teoria Histórico-cultural. I. de Assis Carvalho de Almada, Francisco. II. Título.

**FRANK SÉRIO VAZ**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS IMPACTOS NOS  
PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Aprovada em: / /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada. Presidente e Orientador**  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Ilma Maria de Oliveira Silva. Membro Titular Interno**  
Doutora em História pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr. Hugo Lima Araújo. Membro Titular Externo**  
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Roza Maria Soares da Silva. Membro Titular Externo**  
Doutora em História pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

À minha mãe, Maria Sirene dos Santos Sérgio Vaz, pelo carinho, amor e incentivo constante nos estudos. Sou grato por sempre acreditar em mim e permitir que eu sonhasse, estendendo a sua mão e me acompanhando nos momentos tristes e felizes de cada jornada.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, sua misericórdia constante que me alcança e me faz enxergar minha pequenez diante da sua grandeza como o autor da vida.

Aos meus pais, Maria Sirene e Francisco. Obrigado meu pai por nunca deixar faltar o pão e pelo exemplo de valores fundamentais como disciplina e dedicação. À minha amada mãe, por projetar a educação como um caminho fundamental na minha formação e sempre fazer o possível e impossível para que eu pudesse estudar.

Aos meus irmãos: Francimar, Francidalva, Francilene, Franciane e Hiolanda. Obrigado pelo carinho e amor incondicional que temos como família. Sinto o apoio e admiração de vocês em cada jornada que inicio. Vocês são presentes de Deus em minha vida.

Meus amigos e mestres, Thiago Sampaio e Raianisan Felizardo, agradeço pelos conselhos e incentivo para cursar o mestrado e principalmente, a não desistir dele. Vocês foram fundamentais para que essa etapa iniciasse e finalizasse da melhor forma possível.

À minha querida amiga Thiara Rejane pelos momentos de escuta e conselhos preciosos. Em cada situação compartilhada, você trouxe um toque de paz e leveza, sempre me impulsionando a continuar esse projeto que escolhi vivenciar.

À minha amiga e irmã do coração, Luciane Sobral, por estar comigo em muitos momentos difíceis e sempre me impulsionar a continuar vencendo os desafios que apareciam no caminho. Obrigado por estar comigo, seja do outro lado do país ou em nossa terra, partilhando de momentos e experiências únicas.

À minha amiga e gestora escolar, Ana Célia Honorato, pela parceria, compreendendo os momentos de ausência e apoiando meu egresso como estudante da pós-graduação. À professora Zildamir Holanda que foi um suporte necessário à gestão escolar nos momentos que não pude estar presente. Aos meus colegas de trabalho na escola, em especial aos professores que supervisiono pedagogicamente. O apoio de vocês foi importante e hoje me enxergo, com maior clareza, como um parceiro de luta por uma educação pública com equidade e qualidade.

Aos meus colegas e amigos da IV Turma do PPGPEPE. Vivenciar o mestrado ao lado de vocês foi uma experiência incrível. Em especial à minha amiga e colega de curso, Jamilly Esthefannie Lima, pelo carinho e companheirismo nos momentos de orientação. Agradeço também a todos os professores que tive nesse processo. Destaco aqui, a professora Dr.<sup>a</sup> Ilma Maria de Oliveira por mediar conhecimentos que me ressignificaram como pessoa e profissional. Agradeço também ao professor Dr. Jónata Ferreira de Moura pelo trabalho excelente que me levou a uma verdadeira imersão na Teoria Histórico-Cultural.

Aos professores Drs. Hugo Lima Araújo, Roza Maria Soares da Silva e Ilma Maria de Oliveira por terem aceitado o convite de participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação.

E por fim, ao meu orientador Professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, pela orientação que fez de mim um pesquisador e um ser humano melhor. Admiro sua inteligência e a forma competente e científica com que trabalha. Obrigado pelas palavras duras. Porém, necessárias, cheias de segurança e rigidez metódica. Sou grato por nunca ter soltado a minha mão e mesmo diante de muitas dificuldades, lembrar-me que eu não estava sozinho nesta jornada.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a formação inicial de professores e os impactos dos primeiros anos de experiência docente. Para isso, buscamos compreender como se deu o processo de formação inicial dos professores segundo eles próprios, os principais sentimentos, desafios e expectativas dos primeiros anos de experiência em sala de aula. Metodologicamente, numa abordagem qualitativa, utilizamos a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural forneceram o aporte teórico necessário para a análise dos dados. Esse referencial fundamentou-se, principalmente, nos estudos de Vigotski e Leontiev, trazendo os conceitos de mediação e da Teoria da Atividade como elementos importantes para a compreensão do contexto educativo onde os professores desenvolvem seu trabalho. A análise dos dados evidenciou que a formação inicial dos professores tem um papel significativo na construção de saberes desses profissionais e que continuar se aperfeiçoando, por meios dos cursos de pós-graduação, é uma característica comum aos professores iniciantes. Verifica-se também que os desafios como a indisciplina dos alunos e a precarização do trabalho são fatores que influenciam para a insatisfação profissional, bem como as dificuldades nas relações interpessoais dentro da escola. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel significativo de suporte e apoio institucional, colaborando ou não para o esgotamento profissional. Não obstante, foi possível observar que os fatores de permanência na carreira estão atrelados ao desenvolvimento qualitativo que os professores conseguem proporcionar aos estudantes através de uma mediação que rompe as dificuldades estruturais e impositivas de um sistema educacional cada vez mais influenciado pelas forças do capital. Esse fator simbólico revê a profissão docente, como uma atividade mediadora dos conhecimentos historicamente constituídos, capaz de superar as adversidades em prol do desenvolvimento humano. Assim, os resultados dessa pesquisa indicam que é fundamental, para a prática docente, que a realidade objetiva seja enxergada à luz de pressupostos que orientem as ações dos professores a fim destas se tornarem atividades relevantes para o ensino, beneficiando os estudantes e os professores de forma recíproca. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural contribui significativamente.

**Palavras-chave:** Formação do professor. Professor iniciante. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the implications of initial teacher education and the impacts of the first years of teaching experience. To this end, we sought to understand how the process of initial teacher education took place, according to the teachers themselves, as well as the main feelings, challenges, and expectations during their first years in the classroom. Methodologically, using a qualitative approach, we employed semi-structured interviews for data collection. The assumptions of Historical-Cultural Theory provided the theoretical framework necessary for data analysis. This framework was primarily based on the studies of Vygotsky and Leontiev, incorporating the concepts of mediation and Activity Theory as important elements for understanding the educational context in which teachers develop their work. Data analysis revealed that initial teacher education plays a significant role in the construction of teachers' professional knowledge and that the pursuit of further qualification through postgraduate studies is a common characteristic among novice teachers. It was also observed that challenges such as student indiscipline and the precariousness of working conditions contribute to professional dissatisfaction, as do difficulties in interpersonal relationships within the school environment. In this context, school management assumes a significant role in providing institutional support, either contributing to or alleviating professional burnout. Nevertheless, it was possible to observe that the factors leading to career persistence are linked to the qualitative development that teachers can promote among students through mediation that overcomes the structural and coercive difficulties of an educational system increasingly influenced by the forces of capital. This symbolic factor redefines the teaching profession as a mediating activity of historically constituted knowledge, capable of overcoming adversities in favor of human development. Thus, the results of this research indicate that, for teaching practice, it is essential that objective reality be understood in the light of theoretical assumptions that guide teachers' actions, so that these actions become meaningful teaching activities benefiting both students and teachers reciprocally. In this regard, Historical-Cultural Theory offers significant contributions.

**Keywords:** Teacher education. Novice teacher. Historical-Cultural Theory.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A PROFISSÃO DOCENTE COMO CATEGORIA DE TRABALHO.....</b>	<b>21</b>
2.1 O trabalho numa perspectiva marxista .....	21
2.2 A profissão docente à luz da teoria histórico-cultural .....	30
2.3 O conceito de atividade na teoria histórico-cultural .....	37
2.3.1 A profissão docente como atividade .....	41
<b>3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES .....</b>	<b>44</b>
3.1 A formação de professores no Brasil.....	44
3.2 O ingresso no magistério superior e a expectativa docente.....	58
<b>4 OS PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES.....</b>	<b>66</b>
4.1 O Contexto da Pesquisa .....	66
4.2 O processo de formação inicial dos professores .....	72
4.3 Experiência docente: expectativas e primeiras impressões .....	78
4.4 Principais desafios no início da carreira e apoio institucional .....	89
4.5 Perspectivas profissionais: abandono e permanência na carreira .....	99
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o impacto dos primeiros anos de experiência docente e as implicações da formação inicial dos professores de anos finais do Ensino Fundamental. Cabe considerar que o ingresso na carreira docente é uma fase decisiva no desenvolvimento profissional do professor e na sua decisão em permanecer na carreira em função de ser um período de descobertas, marcado por um amálgama de sentimentos, dificuldades e, principalmente, de grandes desafios.

Esses desafios não são exclusivos do profissional da educação. De acordo com Linhares (2014) todo profissional, por mais preparado que seja, pode apresentar uma série de medos e inseguranças em função de ainda estar em fase de adaptação da nova rotina. Isso é compreensível porque essa fase exige conhecimento teórico e prático, capacidade de adaptação e amadurecimento por parte do profissional. Quando se trata do professor de Educação Básica podemos constatar algumas particularidades que são específicas dessa profissão. Logo no início, o docente se depara com contextos distintos e, em algumas vezes, cercados de ambiguidades em função de ser um mundo aparentemente conhecido, porque passaram muitos anos nos bancos escolares, mas também, desconhecido, porque as realidades são heterogêneas, múltiplas e, principalmente, complexas.

A docência, como uma das profissões mais antigas, é também uma das que mais vem sofrendo mudanças ao longo da história da humanidade, bem como ao longo da trajetória do profissional. Na fase de entrada na carreira, os professores têm como característica de destaque o choque com a realidade (Chaves, 2015). Esse choque, pode ser constatado por fatores relacionados à estrutura do ambiente escolar, relacionamento com outros professores, falta de motivação dos alunos e outros motivos que levam ao desconforto com a realidade no interior da escola. Para Lima (2006) é no início de carreira que o professor é posto à prova, onde construirá algumas lógicas e viverá experiências boas e ruins que serão decisivas em sua vida profissional. Por vezes, sentem-se desmotivados para realizar as ações necessárias na sala de aula, em função da insegurança que paira sobre todo o processo.

O meu interesse pela temática desse estudo tem sua origem ainda na educação básica quando admirava o profissionalismo de vários professores/as que marcaram muito minha vida de forma positiva durante o ensino fundamental. Lembro-me de brincar de professor com a irmã caçula, ensinando-lhe cálculos simples e

palavras. Nosso quadro era o chão de piso queimado da nossa humilde casa, onde o giz deixava manchas que nossa mãe ignorava pelo orgulho que sentia de o filho demonstrar o que tinha aprendido na escola. Ouvi constantemente dela que eu seria um ótimo professor. Segui estudando e confiante nesse propósito. Eu era um “professor iniciante”, mesmo quando criança, pois ensinar a irmã mais nova e ajudá-la se tornou um hábito especial de nossas rotinas. No ensino médio percebi, frustrado, que nem todos os professores ensinavam com intencionalidade. A desmotivação de alguns era evidente e isso tornava as aulas tediosas, ficávamos praticamente imóveis, de cabeça baixa e escrevendo longas atividades no caderno que não tinham retorno e nem contribuía para a nossa aprendizagem. O sentimento era de revolta, indignação e até mesmo tristeza. Apesar do mau exemplo de alguns professores/as, a vontade de tornar-me professor não foi abalada.

Os estudos na educação básica passaram, cresci, e o ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia confirmou meu interesse pela docência. Enquanto estava em formação, percebi a importância da fundamentação teórica para a prática docente em sala de aula e admirava alguns professores pela forma clara e objetiva de trabalhar o conteúdo. Ao comentar isso com colegas da turma, deparei-me com o escárnio de alguns. Estes afirmavam que era muito fácil ensinar numa faculdade e que queriam ver nossos professores numa sala cheia de “crianças barulhentas”. Além disso, estes colegas de cursos reforçavam que era latente a dicotomia entre teoria e prática, por vezes insinuavam que a sala de aula era uma realidade completamente diferente do que muitos professores nos apresentavam como caminhos viáveis para uma educação de qualidade.

Assim, a formação inicial seria quase inútil para o nosso exercício profissional. Isso gerou em mim muita inquietação e dúvidas sobre o êxito profissional que poderia alcançar. Essa insegurança despertou um nervosismo que até então, eu não havia sentido. Em um dos momentos de estágio numa escola, uma professora comentou comigo, informalmente, que ela havia começado em sala de aula do jeito certo, por isso não sofria tanto na profissão. Era perceptível sua gestão de sala de aula, o carinho e respeito com que lidava com as crianças. Um exemplo de autoridade profissional. Com isso, o início da carreira docente foi assumindo, no meu entendimento, um período fundamental para a identidade docente e permanência na carreira.

Nesse sentido, sempre me indagava como seria o impacto de minhas primeiras experiências como professor e se a minha formação inicial me daria o suporte teórico suficiente para conduzir-me diante das dificuldades. O meu primeiro contato com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi um momento desafiador, mas o nervosismo inicial foi dando lugar ao carinho pelos alunos e segurança de que eu poderia fazer o meu melhor, pois havia me preparado para isso. Compreendi que os saberes da experiência também são válidos, principalmente para estabelecer os laços afetivos para a construção do respeito e autoridade.

Acompanhar o desenvolvimento infantil me possibilitou entender o papel da educação escolar no processo de humanização do ser humano. Além disso, constatei o quanto é satisfatório participar do salto qualitativo na instrução das crianças quando aprendem e passam a lidar com os novos conhecimentos com certa autonomia. Contudo, não posso me desviar dos percalços que existem e que estão atrelados, principalmente, às escolas públicas. As condições onerosas em que muitas vezes tive que exercer o ensino prejudicou o processo de mediação que eu fazia junto aos alunos. Como consequência disso, houve frustração de nem sempre conseguir realizar o que tinha planejado para as aulas. A falta de condições dignas para o trabalho fez com que, às vezes, eu duvidasse da minha identidade como professor. Por vezes, era necessário improvisar diante da falta de condições materiais. As cobranças para que os resultados de qualidade na aprendizagem acontecessem não condiziam com o contexto de precarização que a escola tinha.

Pensar criticamente sobre as perspectivas da formação docente e da experiência docente não se deu somente no âmbito da graduação de pedagogia e no início da minha vivência como professor, mas também, a partir das minhas primeiras experiências como Supervisor em uma escola da rede municipal de Açailândia-MA. Nessas vivências, das quais tenho mais tempo em exercício, pude perceber que há inúmeros desafios do cotidiano escolar que revelariam minhas inseguranças quanto a necessária tomada de decisão frente a função de Supervisor Escolar.

Para além de minha experiência pessoal, no cotidiano da função de supervisor, constatei um sentimento de insegurança, também, por parte de muitos professores iniciantes. Professores que buscavam ajuda direta para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, para os planejamentos de suas atividades, bem como seu descontentamento com o que, por vezes, era posto pela gestão escolar e pelo sistema educacional.

Um dos principais desafios que tenho na função de Supervisor Escolar é a mediação de conflitos entre professor/a e aluno/a, entre família e professores e até mesmo entre professores e a direção da escola. Esse cenário é típico dos anos finais do ensino fundamental, muitos alunos e professores que transitam por uma onda de estresse gerado pelos diversos conflitos vivenciados no dia a dia da escola. Nesse processo, pude perceber que professores recém-formados têm maior dificuldade de lidar com os pré-adolescentes. Eles são, em sua maioria, mais inseguros e a realidade da sala de aula é encarada como algo extremamente desafiador. Essa percepção mudou minha forma de agir com esse público, em específico. Ao constatar que o professor tem pouca ou nenhuma experiência, busco promover um momento de escuta e diálogo a fim de demonstrar auxílio e compartilhar práticas que envolvem uma boa gestão de sala e organização do material para fins de ensino e avaliação.

Somam-se aos conflitos de relacionamento interpessoais, as cobranças, por parte da direção, pelo aumento nos indicadores educacionais. Estando dentro do sistema e pertencendo a uma extensa rede de ensino, percebo a importância que é atribuída às avaliações externas, principalmente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA). Nós, supervisores, somos questionados frequentemente quanto aos resultados dos anos anteriores e instigados a elevar índices por meio de intervenções nas práticas metodológicas dos professores. Se não houver um olhar humanizador, a cobrança chegará aos professores no formato de responsabilização unilateral. O papel dos supervisores, nesse cenário, é importantíssimo e posso afirmar que somente nos estudos da pós-graduação tive a oportunidade de enxergar os professores como profissionais massacrados por um sistema educacional regido por um capitalismo cruel onde as desigualdades sociais são ignoradas e perpetuadas por políticas e práticas que esvaziam e engessam o trabalho docente.

A partir desse desvendar de olhos, pude rever práticas e trabalhar junto aos professores no sentido de ajudá-los e não de criticá-los como vilões na busca por bons resultados. Nesse sentido, o trabalho da supervisão pedagógica pode ser uma mola propulsora para o desgaste profissional de professores na educação básica. Esse desgaste, oriundo de cobranças frequentes, afeta em demasia, professores no início de carreira que ainda estão se adaptando a rotina da sala de aula e precisam lidar com várias outras questões inerentes ao ofício da sua profissão.

Feita essas considerações, importa destacar que são recorrentes as exigências por parte da gestão escolar em relação a adaptação do professor iniciante com as situações comuns da rotina da sala de aula bem como de todo o funcionamento do ambiente escolar. Exigindo que tenham capacidade de atuação firme no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na resolução de problemas que são, na maioria das vezes, de responsabilidade da escola e do sistema educacional. Essa pressão e acúmulo de responsabilidade podem gerar um sentimento de incapacidade por parte do professor, levando-o, na maioria das vezes, a um profundo sofrimento. Essas exigências acabam exigindo dos professores uma busca e revisão dos saberes adquiridos na sua formação inicial. É nessa fase inicial que a maioria se firma na posição ou desiste do magistério para tentar outras carreiras por não se identificar com a função.

Implica destacar, diante deste contexto, não apenas o que as pesquisas já realizadas apontam, mas, também, pelas minhas próprias observações, como os primeiros anos de atuação na sala de aula vêm sendo vivenciados pelos professores.

Diante do exposto, está o interesse por desenvolver um estudo com professores em início de carreira do magistério, com foco nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim identificar as primeiras impressões e as dificuldades enfrentadas por eles, o apoio que lhes é ou não dado e as suas expectativas para com o futuro da carreira profissional.

Os estudos focados na fase inicial da carreira docente, segundo Farias (2010), trazem importantes contribuições para uma melhor compreensão da atuação do professor e sobre como ele reage e cria estratégias para o desenvolvimento de suas ações.

Dessa forma, este estudo torna-se relevante, principalmente para desvendar as crenças, as competências, os valores, a relação estabelecida pelo docente com a sua profissão, bem como a identidade profissional. Nesta perspectiva importa destacar que é indispensável considerar o que vem sendo discutido e referenciado no meio acadêmico sobre o professor iniciante, sobre as suas experiências e expectativas quanto a carreira no magistério. Importa, também, revelar por que os professores se sentem desmotivados para o trabalho na sala de aula e se essa desmotivação vem da falta de uma formação adequada. Sabemos que a formação inicial, muitas vezes, é deficitária, mas não pode ser responsabilizada totalmente pelos problemas que ocorrem no ambiente escolar.

Nesse sentido, o presente estudo pode contribuir para a promoção de ações que visem de alguma forma, auxiliar os professores em início de carreira, haja vista que o produto<sup>1</sup> desenvolvido irá levar em consideração os principais elementos destacados pelos professores e serão acrescidas sugestões elaboradas em conjunto com eles e pelas análises e considerações do processo de investigação.

Investigar a fase inicial da carreira docente requer atenção, pois aborda desde a formação inicial do professor até sua prática docente efetiva. O tema é motivador e, ao mesmo tempo, desafiador, uma vez que cada realidade é específica e exige um olhar atento por parte do pesquisador. A formação docente é um processo que deve ser compreendido como necessário e interrupto. Nesse sentido Lima (2007) explica que a formação inicial é apenas a primeira etapa de uma experiência que só encerra no final da carreira. Após a graduação e início das atividades profissionais, o professor é acometido por tensões e novas aprendizagens, uma vez que ele se encontra inserido em novos contextos e, diante disso, precisa equilibrar suas apreensões pessoais e assimilar as normas e vivências que vão compondo sua prática profissional (Garcia, 2010). Essas tensões configuram-se como impactos nos primeiros anos de experiência docente e corroboram para uma série de conflitos que perpassam o ambiente da sala de aula e que o professor deverá ir superando à medida em que eles forem aparecendo.

Assim, pesquisar o início da carreira docente implica em compreender as dificuldades enfrentadas pelos profissionais nessa fase. Destaca-se o fato de ser nessa etapa que uma parcela de professores abandona o campo de trabalho, por conta das exigências da profissão, o que pode transformar o professor entusiasta em professor desiludido (Favato, 2017). Neste sentido, o início da carreira docente é caracterizado como a fase mais difícil para o professor (Gonçalves, 2000). Assim, compreender, de forma específica, quais são os elementos desafiadores no início da carreira docente, como seus anseios, preocupações, inseguranças, entre tantos outros pontos, é de total relevância para a educação escolar brasileira, pois contribui para que esse professor seja assistido e acolhido no ambiente escolar da melhor forma possível.

Dentro dessa perspectiva, temos algumas definições pré-existentes para os impactos que os professores sentem na transição de estudante para a condição de

---

<sup>1</sup> O produto desenvolvido consiste em um Guia de Acolhimento a Professores Iniciantes e encontra-se nos apêndices dessa dissertação.

professor. Para Garcia (2009) e Flores (2009) o início da atividade docente é um período de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. Estes autores definem a experiência de iniciação docente como abrupta e dramática no cumprimento das responsabilidades inerentes ao ensino.

Nessa mesma trilha, Huberman (1995) analisou e descreveu a carreira profissional docente em ciclos onde o primeiro deles denomina-se entrada na carreira, um período caracterizado por descobertas e sobrevivência. Desse modo, não se pode avaliar como um período fácil e de certezas absolutas para esses profissionais iniciantes.

Entender a carreira docente por fases e analisá-las dentro de cada ciclo é fundamental para entender como o professor reage e lida diante dos desafios que compreendem cada etapa. No entanto, seria precipitado investigar esses fenômenos com foco apenas no período temporal que se apresentam. Nesse sentido, concordamos com Facci (2004), ao afirmar que é fundamental examinar esses ciclos considerando a trajetória histórica da carreira profissional e como ela pode ter sido determinada diante dos aspectos políticos, econômicos e sociais que a fizeram até o presente momento.

Frente a esse contexto, professores encaram a difícil tarefa de atender as demandas colocadas por um sistema cada vez mais quantificador e que pouco valoriza a aprendizagem visando a sua qualidade. Essa realidade é ainda mais nítida nos anos finais do Ensino Fundamental que é tido pelas redes de ensino como o nível fraco e deficitário por não elevar seus índices. Além disso, é onde se concentra o maior número de retenções e evasões quando comparados aos anos iniciais. Embora essa realidade seja motivada por uma série de fatores, a responsabilização do professor sobressai como a causa principal.

Frente a essa realidade, verificam-se professores desmotivados porque são cobrados constantemente a fim de elevar os índices escolares quando estes são, em suma, considerados responsáveis tanto pelo sucesso da aprendizagem quanto pelo fracasso. Se essa situação é um incômodo constante para professores que estão findando a carreira, não é difícil imaginar como os professores iniciantes devam se sentir impactados ao adentrar neste cenário.

É necessário examinar o currículo, estreitar as relações entre o campo acadêmico e profissional, principalmente, ressaltar que as teorias da educação não

são receitas, mas funcionam para orientar as práticas pedagógicas dos professores e ajudá-los a intervir, intencionalmente, na realidade.

É nesse contexto, que a presente pesquisa tem o intuito de responder a seguinte problemática: Quais os impactos dos primeiros anos de experiência em sala de aula para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e quais as implicações decorrentes desses impactos?

Diante disso buscamos analisar os impactos dos primeiros anos de experiência em sala de aula para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e quais as implicações da formação inicial para esse período.

A fim de atender a esse objetivo geral, produzimos os seguintes objetivos específicos: 1) Constatar como se deu o processo de formação inicial dos professores investigados segundo eles próprios. 2) Identificar os aspectos que desencadearam mais inseguranças no trabalho no início da carreira docente dos professores. 3) Averiguar quais as principais dificuldades percebidas pelos professores no início de carreira e a quem eles recorrem quando surgem essas dificuldades. 4) Refletir sobre os fatores que mais contribuem com o desejo de abandono ou permanência da carreira docente.

No sentido de atender aos objetivos aqui definidos, o presente trabalho parte da concepção do professor como sujeito fundamental no processo de apropriação por ser o principal mediador do conhecimento científico como condição necessária para o desenvolvimento integral da criança. Tendo em vista essa concepção, tomamos como base de análise a Teoria Histórico-Cultural, também conhecida como Escola de Vigotski<sup>2</sup> em função de o pensador russo Lev Semenovitch Vigotski ser seu principal líder.

Para o alcance dos objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo André e Placco (2007) essa abordagem parece ser uma das formas mais adequadas para investigar os processos psicossociais envolvidos na formação e práticas dos atores escolares. Sendo assim, uma das características predominantes nesta abordagem é o conhecimento do professor sobre ele mesmo e as atividades desenvolvidas no ambiente educacional.

---

<sup>2</sup> Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovitch Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas por respeito à grafia do texto original.

Gatti e André (2010) afirmam que a abordagem qualitativa é uma modalidade investigativa que melhor responde ao desafio da compreensão dos aspectos subjetivos formadores e formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais e individuais. A abordagem qualitativa interpreta o mundo, buscando soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significados.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se configurou como a mais adequada para esta pesquisa pelo fato de ela permitir e identificar, nas respostas dos professores, os aspectos mais relevantes na interpretação de seus relatos, proporcionando à trajetória de análise, caminhos facilitadores para um processo de estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural.

O universo da pesquisa delimitou-se a uma escola da rede municipal de ensino de Açailândia-MA. Os informantes foram quatro professores iniciantes de anos finais do ensino fundamental. Para Lüdke e André (1986), na abordagem qualitativa, os sujeitos participantes não podem ser selecionados ao acaso e sim que sejam representativos dentro de cada segmento. Atentos a esses cuidados, para a seleção dos participantes, adotamos os seguintes critérios: 1) tempo de atuação de até, no máximo, três anos de experiência; 2) já ter concluído o curso de licenciatura e estar ministrando aulas em alguma das disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista permite maior flexibilidade na obtenção de informações entre o entrevistado e o entrevistador. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 196) a entrevista “[...] trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. A entrevista possibilita um contato mais aprofundado do pesquisador com o ambiente da pesquisa e com os informantes na busca de identificar situações, percepções necessárias à pesquisa por tratar-se de uma troca de experiências mais subjetivas.

A opção pela entrevista semiestruturada, neste trabalho, justificou-se devido ao caráter de investigação de elementos que requerem indagações pessoais na busca de dados bastante subjetivos relacionados aos professores e suas expectativas profissionais, seus conhecimentos específicos sobre determinadas temáticas e formas de atividades teórico/práticas realizadas no âmbito pedagógico.

Inicialmente foi estabelecido contato prévio com a escola, a gestora foi consultada para anuência da pesquisa no estabelecimento de ensino. Após o aval da

gestão, a pesquisa foi realizada com quatro professores da escola que demonstraram satisfação em contribuir com a pesquisa.

A entrevista semiestruturada aconteceu na própria escola, na sala da supervisão escolar, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) de cada um dos professores. Os professores foram identificados no decurso desse texto com a letra P maiúscula junto aos algarismos arábicos de 1 a 4, distribuídos a cada um de acordo com a ordem em que se sucederam as entrevistas. Assim, por meio da fala, buscamos privilegiar a subjetividade humana. Subjetividade esta, captada pela fala, um meio de comunicação que pode exercer a função de “*instrumento para a atividade intelectual*, e, finalmente, como um método para regular ou organizar processos mentais humanos” (Luria, 1981, p. 269, grifo do autor).

As realidades apresentadas pelos participantes serão analisadas à luz do conceito de atividade defendido pela Teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski, o professor é o organizador do ensino e exerce função importante na mediação do conhecimento. Em função disso, cabe a ele “[...] organizar o ensino tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela a humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos” (Asbahr; Moretti; Rigon, 2011, p. 481).

Todo o material coletado por meio da entrevista semiestruturada foi fundamental para a organização e efetivação deste trabalho. Além disso, produzimos um produto educacional a partir dos principais desafios elencados pelos professores participantes. É interessante destacar que, apesar de ministrarem suas aulas em componentes curriculares diferentes, há desafios comuns entre eles e que englobam esses profissionais, independentemente da sua área específica de formação.

A presente pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O primeiro consiste na introdução onde é possível encontrar o objeto de estudo, a justificativa, problemática, questões norteadoras da investigação, objetivos e caminho metodológico para alcançá-los. Após isso, apresento a descrição do produto que foi produzida a partir dos resultados obtidos nesta proposta.

O segundo capítulo aborda a profissão docente como categoria de trabalho e se utilizará de conceitos da teoria Histórico-Cultural. Nesse contexto, será possível notar o materialismo histórico dialético usado para compreensão da realidade, uma vez que o enfoque desta pesquisa é o Marxismo. Embora os estudos de Vigotski, não configurem um método educacional propriamente dito, seus escritos orientam e provocam reflexões pertinentes aos educadores a fim de gerar práticas educativas

significativas para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, destacamos, neste capítulo, a profissão docente como uma importante categoria no processo de apropriação do conhecimento, sendo o profissional, professoras e professores, facilitadores e mediadores no ensino para a aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta a formação inicial e continuada dos professores e professoras, considerando aspectos históricos da carreira do magistério a fim de compreender como as pesquisas foram evoluindo nesse campo de estudo e as principais transformações na esfera educacional que atingiram e atingem direta e indiretamente a profissão docente.

O quarto capítulo consiste nas análises provenientes dos conteúdos obtidos junto aos participantes sobre a satisfação, insatisfação e demais questões que se objetivam determinar a fim de perceber os impactos na fase inicial do magistério e como a formação inicial pode ter influenciado para as primeiras vivências no âmbito do trabalho.

No quinto e último capítulo retomamos conceitos importantes e fazemos considerações que finalizam a pesquisa, expondo os principais resultados do processo de investigação e análise dos dados. Destacamos aqui a necessidade de uma maior atenção aos professores no início de carreira, objetivando sua permanência na profissão docente, uma vez que essa é fundamental para o desenvolvimento do ser humano que vive numa sociedade civil organizada.

## 2 A PROFISSÃO DOCENTE COMO CATEGORIA DE TRABALHO

Este capítulo se estrutura na tentativa de discutir a organização do trabalho como atividade vital do ser humano e, de modo específico, como categoria de análise do trabalho docente frente a sistematização do ensino que se materializa na carreira dos professores. A partir disso, analisamos a proeminência da figura docente no processo de desenvolvimento humano com base na teoria histórico-cultural.

De início, discutimos acerca do trabalho numa perspectiva marxista, levantamos questões inerentes à relevância dessa ação para a espécie humana. Esta, se molda por meio do trabalho e modifica a natureza a fim de manter sua subsistência. Em seguida, trazemos a profissão docente como uma categoria de trabalho que se destaca no processo de desenvolvimento humano. Para isso, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como ferramenta nessa análise. Considerando essa teoria, adentramos no conceito de atividade e na sua relação com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas pelos professores, sua estreita relação com o fazer pedagógico, atribuindo sentido às práticas desenvolvidas durante a carreira do magistério.

### 2.1 O trabalho numa perspectiva marxista

Karl Marx desenvolveu suas teses sobre o papel do trabalho no desenvolvimento humano nas obras *Os manuscritos econômico-filosóficos* (1844) e em *A ideologia alemã* (1885), período que a maioria dos estudiosos atribuem a uma fase da juventude do autor<sup>3</sup>. Marx defendeu o trabalho como uma categoria vital na constituição do indivíduo como ser humano, distinto de quaisquer outras espécies presentes na natureza. Essa diferença é marcada pelo uso da consciência no manuseio dos instrumentos e no enfrentamento da natureza a fim de prover suas necessidades e garantir sua subsistência a longo prazo, diferentemente dos demais animais que atuam instintivamente no seu imediatismo.

---

<sup>3</sup> Aqui não se trata de juventude no sentido biológico, mas a uma etapa que precede os textos iniciais de Marx e antecede os textos finais. Vários autores referem-se a esta etapa como a produção do Jovem Marx. MÁRKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (Marx, 2004, p. 85. Grifo nosso).

A partir desse entendimento conclui-se que o ser humano possui um sistema cognitivo sofisticado, capaz de articular suas ações em pensamentos e agir de forma planejada, o que contrasta radicalmente com os demais animais. Ou seja, “No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento do psiquismo são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*” (Leontiev, p. 73, 2004. Grifo do autor).

Nesse sentido, é relevante distinguir como humanos e animais se comportam diante das suas necessidades básicas e se utilizam da natureza como fonte para sua subsistência. Não no sentido de inferiorizar ou superestimar o outro, mas para conceber o desenvolvimento de seres distintos que, apesar de coexistirem no mesmo espaço, diferem-se na sua estrutura biológica, psicológica e social. O ser humano se utiliza da consciência na realização da sua atividade. Dessa forma, o trabalho configura-se como uma atividade tipicamente humana e desde os primórdios da humanidade. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizada, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Assim, entendemos que no processo de humanização a necessidade de sobrevivência se relaciona dialeticamente com as necessidades propriamente sociais (Duarte; Saviani, 2010).

A concepção histórica é um importante traço de como Marx compreende a realidade e o funcionamento da sociedade. Ele tece críticas a Feuerbach<sup>4</sup> pelo fato de este filósofo assumir, em sua abordagem teórica, apenas a vertente materialista e ignorar o aspecto histórico (Marx; Engels, 2007). Para se entender a existência humana, segundo Marx e Engels (2007), é preciso olhar para sua história desde as suas necessidades mais básicas.

---

<sup>4</sup> O filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872) foi um dos maiores representantes do movimento emancipatório do século XIX. Lutou contra a opressão do homem e defendia uma vida digna, sem pobreza, mas aqui e agora na Terra. Influenciou vários filósofos de sua época, mas os que mais projetaram seu nome foram Karl Marx e Friedrich Engels.

Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Os pensadores acima apresentam, na citação, a primeira de três condições históricas inerentes ao caráter social do ser humano, a produção de instrumentos. Nela, percebemos uma das principais condições que propiciaram a satisfação das necessidades primárias de sobrevivência humana.

Só, considerando, portanto, os instrumentos humanos como instrumentos da atividade de trabalho do homem é que descobriremos a verdadeira diferença que os separa dos “instrumentos” dos animais. No seu “instrumento” o animal só encontra a possibilidade natural de realizar sua atividade instintiva, por exemplo, aproximar o fruto de si. O homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si, um meio de ação determinado, elaborado socialmente (Leontiev, 2004, p. 89).

Assim, os instrumentos produzidos pelos seres humanos são guardiões do conhecimento tornando-se suporte permanente de uma operação específica sobre a natureza. A ação realizada por meio de instrumentos diverge significativamente dos simples movimentos instintivos da fauna.

A segunda condição é que a satisfação dessas necessidades primárias desencadeia outras necessidades. Nesse sentido, Marx e Engels (2007) afirmam que o homem é o único animal que, ao satisfazer uma necessidade, cria outras necessidades, acumula experiências e, ao fazê-lo, desenvolve-se continuamente. A terceira e última condição elencada por Marx e Engels é a reprodução da espécie, ato que estreita as relações entre homens e mulheres e promove a multiplicação de sua prole, formando a família e criando novas relações sociais à medida que se expande.

O trabalho constitui, portanto, a atividade vital do ser humano de forma individual e coletiva, a fim de atender as interações sociais do meio. Segundo Luckesi (1994) o trabalho é entendido como fator de construção do ser humano, porque é através dele que se faz e se constrói. Foi através do trabalho que o ser humano se tornou propriamente humano, à medida em que, conjuntamente com outros seres humanos, pela ação, modifica o mundo externo conforme suas necessidades, e ao mesmo tempo, constrói-se a si mesmo.

Através de sua atividade sobre os outros elementos da natureza, no contexto de um conjunto de relações sociais, constrói bens para satisfazer suas necessidades. Ele é um feixe de necessidades e, para satisfazê-las, age sobre o mundo exterior, transformando-o criativamente, fazendo-o propriamente seu. E enquanto humaniza a natureza pelo seu trabalho, humaniza-se a si mesmo (Luckesi, 1994, p. 111).

Dialeticamente isso ocorre, segundo Luckesi (1994), porque a ação humana exercida coletivamente sobre a natureza possibilita ao ser humano compreender e descobrir o seu próprio modo de agir. A ação prática sobre a realidade desperta e desenvolve o entendimento, a capacidade de compreensão e a emergência de níveis de abstração cada vez mais complexos. O ser humano age sobre o meio ambiente, natural e social e, ao mesmo tempo e subsequentemente, reflete sobre a sua ação, para entender o seu modo de agir. A seguir, ele volta à ação instrumentalizado por um entendimento mais avançado, mais consciente dos processos que regem e regulam a atividade laboral. O processo é dialético: o ser humano age, reflete, adquire um novo entendimento; com o novo entendimento, volta à ação. Ação esta, que o obriga a uma nova reflexão e assim sucessivamente.

Não obstante, o trabalho não se dá em abstrato. É da sua essência a sua efetivação na história e na sociedade. Assim, o trabalho que constrói o ser humano não é uma abstração metafísica que existe etérea e abstratamente. Ao contrário, o trabalho também é constituído pela dinâmica das relações sociais. Ele é um tipo de trabalho específico, determinado socialmente.

Nessa perspectiva, enfatizamos que o trabalho que cria o homem sob determinadas condições na sociedade capitalista, também pode obstruir suas possibilidades humanizadoras. Marx (1988) afirma que a sociedade capitalista é composta por duas classes sociais distintas, sendo uma detentora dos meios de produção e a outra composta pela parcela da população desprovida desses meios e que, para satisfazer suas necessidades, vende sua força de trabalho. Segundo Almada (2015a), qualquer discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista implica o entendimento da dinâmica existente entre essas duas classes. O ponto de partida é a divisão social do trabalho que é a condição prévia da sociedade capitalista.

Para Marx (2004) as condições criadas por essa divisão e pela propriedade privada, introduziram o estranhamento entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de ser concluído, não pertence ao

trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano aliena-se nele através do processo de estranhamento.

O estranhamento do trabalho se expressa, pelas leis nacionais-econômicas, em quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quantos mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais ricos de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (Marx, 2004, p. 82).

Nesse sentido, fica claro que o estranhamento laboral consiste na falta de reconhecimento do trabalhador daquilo que produz e também do processo de como se dá a produção. Sendo o produto desconhecido e fora de alcance para o trabalhador que, numa relação assalariada, recebe o ínfimo daquilo que produziu. Logo, não poderá usufruir do produto do seu próprio trabalho.

Em um de seus primeiros ensaios, ao tratar de trabalho, o fator salário é uma das primeiras categorias evidenciadas para demonstrar o distanciamento entre os proprietários que regem o sistema capitalista e os trabalhadores, pois, nessa relação há uma grande disputa de concorrência entre estes últimos para com a oferta do mercado.

A taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga. O salário habitual, é segundo Smith, o mais baixo que é compatível com a simples humanidade (simple humanité), isto é, com uma existência animal (Marx, 2004, p. 24).

Em que pese pensarmos a realidade da sociedade contemporânea, os escritos de Marx não apenas nos permitem fundamentar os debates que se fazem pertinentes, mas acentuam e reafirmam as suas considerações à medida que as relações de trabalho se tornam degradantes não apenas pelas alterações provocadas pelas novas tecnologias, mas também, pelas ações políticas dominadas por uma elite burguesa e política que enfraquece os direitos e condições de dignidade no ambiente e nas relações de trabalho em ambientes formais. “O trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (Marx, 2004, p. 25).

Diversos estudiosos da Filosofia e das Ciências Sociais têm se debruçado pelo entendimento dos conceitos de trabalho em Marx e nas contribuições importantes

de Lukacs, como observam Duayer, Ecurra e Siqueira (2016) que relembram a ponte que a relação de trabalho exerce entre o ser biológico e o ser social:

Lukács (2004, p. 58) argumenta que a essência do trabalho, "em primeiro lugar, [...] surge em meio à luta pela existência; em segundo lugar, que todas as suas etapas são produtos de sua atividade autônoma". O caráter intermediário constitui a inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza (tanto inorgânica, quanto orgânica) para a produção de objetos úteis à vida (valores de uso). Com isso, Lukács (1979b) fixa, como Marx, o aspecto originário do trabalho, no sentido estrito do termo, como necessidade natural e eterna, independente das formações sociais. Talvez o mais importante seja sublinhar que é no trabalho que o ser social cria o seu mundo. As suas formas de objetividade - que, a partir do ser natural, tornam-se cada vez mais claramente sociais - resultam do trabalho e se desenvolvem à medida que a práxis social emerge e se torna cada vez mais explícita (Duayer; Ecurra; Siqueira, 2013, p. 19).

Essas relações estabelecidas entre o homem e a natureza, comum nas análises de Marx e de Lukacs, consistem na interpretação de processos que modulam as necessidades imediatas do trabalho humano que, uma vez realizado, materializam-se em elementos concretos da prática de vida do ser social, conforme assinala Oliveira (2010).

Porém, é importante ressaltar que Marx, segundo Almada (2015a), trata da alienação do trabalho numa perspectiva histórica, mostrando as contradições da ordem objetiva do capitalismo. Com isso, a atividade humana exercida coletivamente sobre a natureza possibilita ao homem descobrir e compreender seu próprio modo de agir. Compreendendo seu modo de agir, sua atividade torna-se cada vez mais complexa, pois ele próprio torna-se mais complexo. Desse modo, infere-se que o trabalho é a fonte de humanização do ser humano.

Essa dialeticidade do trabalho, no sistema da propriedade privada, é fundamental para compreendermos o modo como o jovem Marx trata as questões fundamentais de sua filosofia, como a emancipação, a política, o homem, entre outras. A história humana objetiva-se mediante o ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho (Oliveira, 2010, p. 73).

Não por acaso os entusiastas dos percursos da dialética do "jovem Marx" veem nesse jogo de paradoxos entre a miséria e a condição emancipatória dos indivíduos, apesar de todas as adversidades da degradação das condições degradantes e insalubres a qual os trabalhadores estão assentados.

Entre os proletários, ao contrário, suas próprias condições de vida, o trabalho e, desse modo, todo o conjunto das condições de existência da sociedade

atual tornaram-se para eles algo acidental, sobre o qual os proletários isolados não possuem nenhum controle e sobre o qual nenhuma organização social pode lhes dar algum controle, e a contradição entre [...] a personalidade do proletário singular e sua condição de vida que lhe foi imposta, o trabalho, é revelada para ele mesmo, sobretudo porque ele é sacrificado desde a juventude e porque, no interior de sua classe, é desprovido da chance de alcançar as condições que o coloquem na outra classe (Marx, 2007, p. 64-65).

É nesse contexto de condições de vida ao qual os trabalhadores das camadas populares estão inseridos, que a Educação torna-se politicamente uma das alternativas viáveis para a possibilidade de emancipação e autonomia do povo que, em detrimento da elite, concorre de forma desigual no acesso às condições de ascensão social, emancipação e desenvolvimento que tornem os sujeitos autônomos e livres das amarras do poder hegemônico e da elite dominante que dita regras, normas e impõe o tipo de educação que em tese deve ser fornecida ao pobre sob uma ótica puramente mercadológica.

Como se percebe, o trabalho é organizado de forma a privilegiar grupos dominantes que detêm os meios de produção, enquanto o trabalhador vende sua força de trabalho a um valor que mal supre suas necessidades básicas e dispõe cada vez menos de qualidade de vida. O sistema capitalista torna a atividade humana um caminho para a alienação do trabalhador e da trabalhadora. Pois na sua essência, é um sistema egoísta e inconsistente.

[...] o capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista (Marx, 1988, p. 247).

Dessa maneira, o trabalho deixa de ser uma atividade prazerosa que conota a liberdade, satisfação e bem-estar e torna-se um processo no qual a criação da riqueza, pelo trabalhador, é expropriada e convertida em instrumento de contínua subjugação de si mesmo. Nessa relação, o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho e fica claro que:

Quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeibet*), tanto mais se torna poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos o [trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto. Mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao

objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, mais sem-objeto é o trabalhador (Marx, 2004, p. 81).

Embora essa realidade se realize em muitas sociedades e promova uma gama de mazelas sociais, vale ressaltar que há resistência e luta. Almada (2015a, p. 42), enfatiza que “É exatamente a contradição que abre as possibilidades para a mudança. Assim, ao mesmo tempo o trabalho que aliena contém, dentro de si, a criatividade e a possibilidade da conscientização do trabalhador”.

Para Marx a consciência é produto da atividade sensível humana sobre/no interior da realidade objetiva, em razão das necessidades impostas por ela. Nesse entendimento, “A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Assim, as circunstâncias impostas pelo capitalismo ao assumir-se como condição histórica de regime e de convivência, ao mesmo tempo que aliena, impulsiona o ser humano à busca por mudança, sendo ativo em seu processo de agir no meio em que vive. Isso significa que as formas do trabalho mudam rapidamente, mas a sua essência não muda, sendo sempre “[...] a relação entre o homem e a natureza, pela necessidade de produzir a existência” (Pinto, 2005, p. 422).

Nesse contexto, o autor Álvaro Vieira Pinto (2005), explica a distinção entre essência absoluta e relativa do trabalho. Segundo o autor, a essência absoluta do trabalho se baseia no entendimento de que todo homem trabalha, sem exceção; em razão da segunda essência, a relativa, baseia-se na concepção de que é possível dizer que muitos indivíduos não trabalham, por dispor de recursos sociais coercitivos para obrigar outros a trabalharem no lugar deles. Com isso, a alienação do trabalho se dá pela essência relativa do trabalho. No entanto, sua significação, sua essência absoluta conserva-se sempre a mesma e consiste na resolução de uma contradição vital. Com base nesse entendimento, o trabalho como base para as mais importantes transformações da consciência humana e da sociabilidade não se apaga em essência, frente a determinadas formas desse fenômeno.

Harvey (2016), nos pontos mobilizados até aqui, referiu que o conceito de contradição existe numa perspectiva aristotélica onde uma nuance é falsa e outra verdadeira, e também numa perspectiva dialética em que as possibilidades de análise, diante de forças opostas numa determinada situação, são mais vastas. Esta última visão do conceito é adotada pelo autor na compreensão das contradições do sistema

capitalista. O autor destaca que as contradições não são todas ruins e nem devem possuir uma conotação automaticamente negativa, haja vista que o fruto de algumas resultam em invenções que trazem mais praticidade à vida humana. No entanto, em vez de se resolverem em um fim benéfico, Harvey afirma que as contradições apenas deslocam-se. Ou seja, embora situações aparentem ser benéficas a princípio e seus efeitos adversos possam ser protelados, as mazelas provenientes das contradições objetivas do capital são inevitáveis.

A perspectiva de Harvey (2016), à semelhança do que diz Almada (2015a), é de que as contradições podem ser fontes fecundas de mudanças sociais e pessoais. A contradição entre a realidade e aparência no mundo em que vivemos é destacada pelo autor como a mais importante de todas. Dito isto, percebe-se a importância de uma análise crítica sobre a dinâmica das relações sociais existentes para fins de auto-reconhecimento, resistência e transformação em prol do bem estar social.

Karl Marx, através do materialismo histórico-dialético, conduz uma visão profunda das relações socialmente estabelecidas pela humanidade em diferentes momentos históricos. De certo, nem tudo é aparente e visível a todos, principalmente aos que são oprimidos e subjugados nas relações de poder que existem na sociedade e se manifestam cotidianamente nas relações de trabalho.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (Kosik, 1976, p. 13).

Portanto, compreender o fenômeno vai além do imediatismo daquilo que se vê colocado diante de si na realidade objetiva. É necessário considerar além das aparências de um fenômeno para reconhecer o que compõe sua essência. É um movimento dialético, situado num determinado tempo, das relações sociais que define o bem estar coletivo da sociedade. Logo, perceber a essência de fenômenos que furtem o interesse social se torna essencial para intervir nessa realidade. Desse modo, o materialismo histórico-dialético tem sido base metódica no campo científico das ciências sociais na investigação desses fenômenos.

## 2.2 A profissão docente à luz da teoria histórico-cultural

Nesta seção, considerando a pertinência da teoria adotada neste estudo, lançamos mão dos pressupostos que esclarecem a teoria Histórico-Cultural a partir do entendimento sobre seu contexto formador, uma vez que, neste trabalho, atemo-nos à profissão docente numa perspectiva da Atividade como categoria de análise, principal categoria na estruturação da teoria Histórico-Cultural.

Vigotski foi um intelectual que vivenciou um contexto histórico e conflituoso marcado pelo estabelecimento da União Soviética e a ascensão de Lenin ao poder, a partir de 1917, período de ascensão do então Estado socialista unipartidário, ideologicamente conduzido por ideias marxistas e teóricos que participaram da constituição desse novo governo<sup>5</sup>. Estes, almejavam estabelecer uma nova psicologia, uma nova educação e por conseguinte, uma nova sociedade.

Vigotski pretendia, através do materialismo histórico-dialético, romper com a psicologia baseada no idealismo ou associacionismo. A partir do método marxista, propusera que a psique humana tem bases materialmente concretas, sendo determinada por fatores sociais, históricos e culturais.

Segundo ele, a ciência psicológica consistia em crenças empíricas acerca da alma, inviabilizando sua experimentação e constatação com rigor metódico e científico (Tuleski, 2009). Vigotski, junto a seus principais colaboradores, Luria e Leontiev, destaca-se como revolucionário no campo das ciências humanas, propagando reflexões sobre necessárias mudanças no cenário social e superação da visão mística da psicologia. O que se tornou possível através do estudo da consciência e sua relação com o desenvolvimento filogenético<sup>6</sup> e ontogênico<sup>7</sup> da espécie humana.

---

<sup>5</sup> A União Soviética (ou União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS) e a Rússia são unidades distintas, tanto histórica quanto politicamente. A União Soviética existiu de 1922 a 1991. Era composta por uma união de 15 repúblicas socialistas soviéticas, incluindo a Rússia, Ucrânia, Geórgia, Estônia, Letônia, Lituânia, entre outras. Governada por um regime comunista de partido único, sob liderança do Partido Comunista. O governo centralizado controlava a economia e a política, e a sociedade era organizada de acordo com os princípios do socialismo marxista-leninista. Foi um dos principais protagonistas da Guerra Fria, rivalizando com os Estados Unidos em termos de poder militar, econômico e influência ideológica. A União Soviética se dissolveu em 1991, levando ao surgimento de 15 países independentes.

<sup>6</sup> A realidade da existência da espécie enquanto fenômeno filogenético reside em que as propriedades desta se transmite por hereditariedade de geração em geração e são reproduzidas pelos diferentes organismos que a compõem (Leontiev, p. 170. 2004).

<sup>7</sup> O desenvolvimento ontogênico do organismo que se realiza num processo de inter-relações com o meio, é afinal a realização das suas propriedades específicas (Leontiev, p. 170. 2004).

A teoria Histórico-Cultural surge nesse âmbito de muitas concepções, apontando para um olhar inovador sobre o desenvolvimento humano, defendendo o indivíduo como ser historicamente situado, cujo desenvolvimento depende das suas relações culturais e sociais por meio do que ela – baseada na categoria trabalho – define como atividade.

Ao se basear nas concepções marxistas, Vigotski, então, elabora uma teoria consistente e que privilegia, de maneira enfática, duas áreas do conhecimento para então entender o desenvolvimento humano: a psicologia e a educação. Suas contribuições na educação englobam os atores principais do processo de ensino, professores e alunos.

Com isso, Vigotski em sua teoria ressignificou profundamente a educação como fator fundamental para o desenvolvimento integral humano. “Assim, com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação – que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar da instrução” (Mello, 2006, p. 199). Conforme enfatiza Suely Amaral Mello, Vigotski muda a concepção de desenvolvimento, não entendido mais como natural, mas como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura. Conforme a autora, muda também a compreensão do papel do educador nesse processo, que antes secundário, passa a ser essencial, mesmo que seja sempre colaborativo.

Para a teoria histórico-cultural, a profissão docente tem um papel fundamental, por meio da mediação, no desenvolvimento humano. O professor e a professora são responsáveis por instruir a criança a fim de que se desenvolva. Diante disso, entendemos que:

O compromisso mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre aluno e a sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios que assegurem a apropriação dos conhecimentos necessários a uma formação humanizadora (Almada, 2015a, p. 60).

Para Vigotski (2009) não há como desconsiderar o ensino e seu papel primordial no surgimento dos conceitos científicos. É através da instrução que a criança se apropria, de maneira organizada, do conhecimento científico e tem um salto qualitativo na sua aprendizagem, processo esse viabilizado pelo agente mediador – o professor e a professora – para novas concepções da realidade.

Em análise de alguns de seus legados, percebemos Vigotski comprometido com a consolidação de uma ciência da educação a serviço do pleno desenvolvimento

dos indivíduos baseado na atividade de aprender, e nisso, o elemento principal é a educação. Diante disso, a educação é uma dimensão ligada ao processo de desenvolvimento humano e social, uma vez que ela transforma a humanidade e esta, transforma seu meio social. Nesta trilha, compreende-se o professor como aquele que tece as práticas da existência humana na função de mediador<sup>8</sup>.

Nesta perspectiva, Vigotski (2009, p. 331-332) elucida “[...] só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”. Logo, é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, a instrução que se adianta. Compreende-se, portanto, a importância do professor como aquele que cria possibilidades, realizadas em uma ação colaborativa, organizada e intencional. Estas possibilidades coincidem com a zona de desenvolvimento iminente nesse movimento dialético.

Conceituando e defendendo a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), Vigotski chama atenção em termos de aprendizagem, para pensar e ver o indivíduo em sua particularidade, um ser que vem de um lugar específico, com aprendizagens próprias, mas que precisa avançar de modo sistemático, tendo possibilidades para chegar ao desenvolvimento que ainda não foi capaz de obtê-lo sozinho, mas que com a mediação do outro mais experiente sua aprendizagem torna-se promissora.

Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (Vigotski, 2009, p. 331).

Neste aspecto, o que move o desenvolvimento do sujeito aprendente, carregado de necessidades de conhecimentos é a atividade erigida para ampliar as possibilidades ao desenvolvimento. Para Vigotski (2009), o outro ser social, como todos os elementos de natureza social estão em possibilidades de transmitir conhecimentos na compreensão de que o contexto social na qual a criança está inserida é determinante para o seu desenvolvimento.

Coelho, Barros, Tambonis e Ariani (2018) afirmam que na fase pré-escolar o ensino não está dissociado do desenvolvimento da criança. Ao contrário, destacam a

---

<sup>8</sup> A mediação corresponde a um dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico Cultural, mediação. A mediação, segundo a teoria histórico-cultural, é um conceito central que explica como os seres humanos se desenvolvem por meio da interação com o ambiente social e cultural.

presença de alguém que proporcione os estímulos necessários para que a criança avance na sua aprendizagem. Os autores supracitados ampliam o conceito de profissional docente para alguém que não apenas ensina. Mas, que percebe a necessidade de provocar situações e utilizar objetos que estimulam a evolução do conhecimento das crianças.

Embora existam recursos como livros, cartilhas, cadernos, mídias, que possibilitam a apropriação autodidata de novos saberes, não há como superar a mediação docente. Os professores, além do conhecimento técnico adquirido na sua formação, são seres humanos que possuem uma linguagem viva, dinâmica e que se tornam um elo entre os indivíduos da mesma espécie.

É por meio da interação em sala de aula que o professor percebe, utilizando-se da razão e emoção, até que ponto seu aluno aprendeu e quais os fatores biológicos ou sociais, que interferem nesse processo de apropriação. Importa destacar que o foco na Zona de Desenvolvimento Iminente da criança é o “terreno fértil” para um avanço significativo na sua aprendizagem, “[...] o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade” (Facci, 2004, p. 78).

Para Vigotski (2018, p. 73), o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua atividade educacional com o educando, “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”. Com base nessa constatação, compreendemos que é capacidade de intervir que modifica o meio a fim de garantir uma aprendizagem significativa aos seus alunos. Assim, sem a presença desse profissional, o meio social educativo fica prejudicado, estagnado e propenso à improdutividade.

Com base no exposto, merecem ênfase as ideias de Freire (1996) ao conferir um papel significativo ao educador como agente fundamental para o desenvolvimento da autonomia discente, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 21). O autor rompe com a concepção equivocada de que professores e professoras são meros transferidores de conhecimentos e os coloca no lugar de sujeitos mediadores de conhecimentos que agem com rigor metódico necessário para uma aprendizagem com foco na transformação social e intervenção na realidade.

Nesse sentido, a teoria Histórico-Cultural confere um papel importante ao ensino e ao professor por defender que é por meio da aprendizagem intencional que a criança adquire suas funções psíquicas superiores, processo esse que se inicia a partir de sua inserção no meio social e na cultura (Almada, 2015a).

Nesse contexto, a teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento humano não acontece unicamente de forma biológica, mas, pela apropriação dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados. E esse processo é mediado com sujeitos mais experientes, que na escola, são os professores.

Logo ao nascer, a criança tem o primeiro contato com o meio social amplo ao qual está inserida que é o seu núcleo familiar, mas é na escola que a criança adquire os conceitos científicos. Para que isso ocorra, o professor necessita reconhecer que “No processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los para os mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita” (Vigotski, 2018, p. 73). Nessa perspectiva, a prática dos professores e professoras consiste em orientar e regular a atividade pessoal do aluno, agindo como “[...] trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele a orientação do próprio movimento” (Vigotski, 2018, p. 64). Sendo os professores como mediadores, para que os alunos tenham uma orientação no processo de apropriação dos conhecimentos.

A relação entre a educação escolar e a sociedade em que a escola está inserida é profundamente interdependente. A escola é um espaço social criado para promover o desenvolvimento do indivíduo e, ao mesmo tempo, é influenciada pelos valores, práticas e demandas da sociedade.

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2011, p. 121).

Ser ativo nesse processo de transformação social não é sinônimo de descumprimento de regras, mas de interação com os conteúdos, fazendo perguntas, buscando compreender e refletir sobre os temas. “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 13).

Nesse horizonte, vê-se a importância de todos os sujeitos envolvidos no cenário educativo como indispensáveis no processo. Mas, vale destacar que a relação docente e discente com a sociedade e o processo educativo se dá de formas diferentes e isso faz toda diferença no reconhecimento da necessidade de uma mediação para a apropriação de novos conhecimentos. É necessário entender que “[...] a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética” (Saviani, 2011, p. 122).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, os papéis do discente e do docente em sala de aula, devem ser compreendidos dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, que prioriza a formação plena do indivíduo e sua capacidade de intervir na realidade social. Para Saviani (2011) o professor ocupa uma posição central no processo educativo, especialmente no que diz respeito à mediação entre o saber sistematizado e o aluno. Nesse sentido, o papel do docente vai além da simples transmissão de conhecimento. Ele é responsável por mediar o acesso do aluno ao conhecimento científico, técnico e cultural acumulado pela humanidade.

Eis como a questão do conhecimento e mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (Saviani, 2011, p. 122).

Assim, imbrica-se nesse processo de mediação a autonomia do professor, como agente ativo no processo de instrução, alguém capacitado que dispõe de formação, método e técnica para o sucesso do ensino no espaço da educação formal. Para isso, é indispensável unir teoria e prática na atividade pedagógica desenvolvida na escola. Há, ainda, na visão de muitos professores, uma dicotomia entre esses conceitos como se fossem opostos e não interdependentes. Todavia, vale refletir que a prática, num contexto material precário, impõe limites ao desenvolvimento da teoria. Embora possua seu valor material, a prática necessita ser guiada à luz de uma investigação sistematizada dos fenômenos que compreendem a atividade educativa. Nesse sentido, “[...] a prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (Saviani, 2011, p. 120).

Desse modo, ao planejar sua prática docente, o professor e a professora precisam ser conscientes do seu papel como mediadores fundamentais da cultura socialmente valorizada, atuando entre o aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa

de mediar os conhecimentos (Miranda, 2010). Nesse cenário, a profissão docente se constitui como mediadora para apreensão dos conhecimentos postos socialmente.

Ensinar consiste na ação sistematizada de organizar o conhecimento e instruir àquele/a que ainda não o detém. Porém, existe um condicionante importante para que a apropriação de um novo saber se efetive com êxito. Saviani (2011) define essa condição como *habitus*, a criação de uma situação irreversível a partir da insistência e persistência. Com isso, podemos inferir que aprender não é um processo passivo e espontâneo. Mas, uma ação que exige esforço e raciocínio para assimilação de um saber concreto.

Esclarecendo como ocorre a aprendizagem dos alunos, Vigotski (2006), estabelece dois níveis de desenvolvimento que se caracterizam como *níveis de desenvolvimento efetivo* e *níveis de desenvolvimento iminente*. O primeiro refere-se aos conhecimentos já efetivados na criança. Para isso, é importante esclarecer que “A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotski, 2006, p. 109-110). Desse modo, leva-se em consideração os conhecimentos prévios da criança. Aquilo que ela já conseguiu alcançar e compreender com o intermédio daqueles que compõe o seu primeiro ciclo de interação social, a família. Nesse nível já constam funções psicointelectuais<sup>9</sup> definidas. Esse entendimento é essencial para que a continuidade e sistematização dos conhecimentos aconteçam dentro do que o autor define como *nível de desenvolvimento iminente*.

É nessa zona de desenvolvimento que o sujeito pode se desenvolver de maneira a expandir seus saberes e ir além do que já domina, agindo de maneira autônoma. É onde os conhecimentos estão em processo de assimilação e pela mediação de alguém mais experiente, o sujeito avança para um desenvolvimento independente.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste

---

<sup>9</sup> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2006, p. 114).

método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo (Vigotski, 2006, p. 112).

Nesse prisma, o ensino é um fator indispensável, etapa em que o professor e a professora têm competência técnica para diagnosticar os saberes já definidos e a partir deles, proporcionar novos desafios a serem superados pelos alunos, agregando qualitativamente no seu desenvolvimento.

Portanto, com base nessa discussão, o ensino que se realiza na atividade exercida pelos professores deve promover a apropriação do conhecimento considerando a cultura e o contexto histórico e social. Além de criar nas crianças as condições necessárias para o desenvolvimento psíquico. Nesse processo o professor se destaca como mediador entre o aluno e os conhecimentos, sendo esse profissional o responsável por intervir na zona de desenvolvimento iminente e conduzir a prática pedagógica (Facci, 2004).

### **2.3 O conceito de atividade na teoria histórico-cultural**

Para a teoria Histórico-cultural o conceito de *atividade* ocupa um papel central. Como já afirmamos, essa teoria entende o desenvolvimento humano como um processo que se dá por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente social e cultural, em que a atividade humana é o principal motor do desenvolvimento psicológico. Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (Rego, 2003; Almada, 2015a).

Libâneo (2004) e Davidov (1988) apontam Leontiev como o psicólogo que melhor definiu a categoria de atividade. No entanto, embora Vigotski não tenha aperfeiçoado essa categoria, ele desenvolveu um conceito de atividade através de um modelo triangular de relação do sujeito com o objeto mediado por instrumentos e signos, constituindo-se um elemento fundamental no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vigotski, 2004). Em seus estudos considera a atividade como a base de apropriação da realidade objetiva e, também, a unidade de construção da consciência e psiquismo humano. “Nesse entendimento, tanto as atividades

desenvolvidas com o uso de instrumentos, quanto às desenvolvidas com uso de signos, são mediadoras entre o homem e o mundo objetivo” (Almada, 2015a). A diferença é que a atividade mediada com o uso dos signos constitui-se num elemento auxiliar na solução de problemas como lembrar, selecionar, relatar, entre outras ações semelhantes na atividade interna. Já a atividade mediada pelo uso dos instrumentos, de forma análoga, é auxiliar na atividade produtiva, ou seja, no trabalho cuja finalidade resulta num produto físico.

Leontiev (1981 e 2004) define a atividade como um processo mediador entre o ser humano e a realidade a ser transformada por ele. Considera que essa relação é dialética porque não é só a realidade que se transforma, mas, também o ser humano, ocasião em que reproduzem mudanças significativas em seu psiquismo e em sua personalidade. Leontiev (2004) delineou a estrutura da atividade em três níveis inter-relacionados:

**Primeiro nível da atividade: o motivo.** É o que impulsiona a atividade, relacionado às necessidades do indivíduo e aos objetivos que ele deseja alcançar. O motivo é o que confere sentido à atividade.

**Segundo nível da atividade: a ação.** Corresponde às tarefas específicas realizadas para atingir um objetivo determinado. Cada ação é orientada por um objetivo consciente, mas pode ser modificada dependendo das condições e das circunstâncias.

**Terceiro nível da atividade: a operação.** São os meios ou procedimentos pelos quais as ações são realizadas. As operações são mais automáticas e dependem das condições concretas em que a ação ocorre.

Para Leontiev (2004) a atividade é um processo psicologicamente caracterizado por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar uma ação. Por essa razão, envolve relações objetivas entre o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte, como um conjunto de ações que possui sentido dentro do próprio processo que realiza a atividade. Não pode, portanto, haver atividade se o sujeito não toma consciência do processo como um todo.

Assim, são definidos como atividade “[...] os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma atividade, isto é, com motivo” (Leontiev, 2004, p. 315). Por essa definição, somente

como parte de um conjunto é que a ação individual adquire sentido pessoal e pode ser definida como atividade. Ou seja, como um processo movido por uma necessidade e que se supre ao final, tendo o sujeito que a pratica consciência dessa necessidade. Em função de suas necessidades o homem planeja e executa ações calcadas em valores e expectativas.

Assim, a atividade, segundo essa teoria, é a unidade básica de análise do comportamento humano e refere-se a ações realizadas com um propósito ou motivo específico. Diferentemente de uma ação isolada ou de um comportamento reflexo, a atividade envolve intencionalidade e é mediada por ferramentas e signos, que são produtos da cultura e da história humana.

Para Davidov (1988), o conceito de *atividade* adquire um enfoque específico relacionado ao desenvolvimento do pensamento teórico e da aprendizagem escolar. Ele propôs uma abordagem pedagógica centrada na *atividade de aprendizagem* como forma de promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Para este pensador, a *atividade, também*, é um processo orientado para a transformação do objeto em função de um motivo. Porém, no contexto da educação escolar, a atividade de aprendizagem é intencionalmente organizada para que os alunos possam dominar os princípios fundamentais do conhecimento teórico. Isso significa que, em vez de apenas adquirir informações concretas, os estudantes devem ser capazes de compreender as relações subjacentes e os princípios gerais que explicam os fenômenos. Para Davidov (1988) a aprendizagem escolar deve ser organizada a fim de promover a abstração. Ou seja, a atividade de aprendizagem deve levar os alunos a identificar e compreender princípios gerais, indo além da memorização de fatos concretos. Para tanto, o estudante deve se envolver ativamente no processo de aprendizagem, experimentando e resolvendo problemas de forma a desenvolver um entendimento teórico. Portanto, a atividade de aprendizagem visa a internalização de operações realizadas externamente, permitindo que os estudantes pensem de forma abstrata e apliquem os conhecimentos em diferentes situações.

Em relação a formação do professor, a atividade não visa apenas a transmissão de conhecimentos ou técnicas de ensino, mas sim como um desenvolvimento contínuo, mediado pela reflexão sobre a prática e pela interação com os contextos sociais e culturais. Assim, a formação do professor não se dá desligada da prática e nem dos contextos onde ocorrem os processos de escolarização.

Aplicar o conceito de atividade na formação docente significa considerar que o aluno/professor é um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento profissional. Ele aprende e se desenvolve por meio de atividades intencionais e significativas que estão inseridas em um contexto cultural e social específico. Esse processo envolve não apenas a realização de ações práticas no ambiente escolar, mas também a reflexão crítica sobre essas ações e os seus resultados.

Na formação de professores, segundo Nuñez (2009), os aspectos fundamentais do conceito de atividade são os seguintes: (1) **Aprendizagem mediada e desenvolvimento profissional:** a formação docente deve ser organizada para promover o desenvolvimento de habilidades profissionais por meio de atividades práticas, mediadas por instrumentos e pelas interações sociais. O professor desenvolve seu conhecimento ao participar de atividades significativas que o desafiam a refletir e a transformar a prática. (2) **Reflexão crítica sobre a prática:** a atividade envolve tanto a ação concreta quanto a reflexão sobre essa ação. Para o professor, isso significa analisar continuamente as suas práticas pedagógicas, identificar os desafios e buscar novas soluções. A reflexão crítica é vista como uma atividade mediadora que possibilita ao professor reelaborar suas concepções e práticas. (3) **Motivação e sentido na atividade docente:** para que a atividade formativa se efetive, ela precisa ter um motivo claro para o professor. Isso implica que os programas de formação devem conectar os conteúdos e métodos de ensino à realidade cotidiana do professor, levando em consideração os desafios concretos da prática pedagógica e as necessidades dos alunos. (4) **Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento social:** a atividade formativa também envolve interação com colegas e a participação na comunidade escolar. A troca de experiências e a colaboração com outros professores permitem o desenvolvimento de novas formas de atuação e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

O conceito de atividade na formação de professores, dentro da teoria Histórico-Cultural, enfatiza o papel ativo do professor no seu próprio desenvolvimento, a importância da reflexão crítica sobre a prática e o valor das interações sociais e culturais no processo formativo. A categoria de atividade contribui para uma formação docente que é contínua, colaborativa e profundamente conectada com a realidade educativa.

Como se percebe, a atividade humana não pode ser desvinculada da vida social, constituindo-se em um sistema que obedece ao critério de relações da

sociedade, de modo que a atividade do indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições objetivas de vida. Marx e Engels (2007) afirmam que a produção de ideias, de representações e da consciência está, em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material e espiritual dos homens.

### **2.3.1 A profissão docente como atividade**

A educação não formal ocorre fora dos ambientes escolares e não seguem os currículos e normas rígidas da educação formal. Essa forma de educação é caracterizada pela flexibilidade em termos de conteúdo, métodos e públicos-alvo.

Na educação formal, os professores assumem a responsabilidade de planejar, executar o que planejou e avaliar o que executou. Ao escolherem essa profissão, fazem do trabalho educativo sua atividade principal. Em sua tese de doutorado, o professor Francisco Almada, defende que a ação do professor, exercida em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação do professor ao possibilitar as objetivações humanizadoras necessárias ao exercício da profissão. O citado professor defende, também, que a consciência humana “[...] se desenvolve em estreita relação com a atividade do sujeito. Atividade essa, que é o modo, especificamente humano, pelo qual o homem se relaciona com o mundo, se reproduz e transforma a natureza, a sociedade e a si próprio” (Almada, 2011, p. 152). Nesse sentido, a docência é atividade vital humana, é através dela que os profissionais garantem sua subsistência, suprindo suas necessidades. Logo, para a realização da atividade educativa, que é o seu trabalho, partem de uma motivação. Quando fazem da escolha da profissão docente um compromisso com o desenvolvimento de seus alunos, logo, da transformação de realidades, os professores ampliam suas motivações para a realização de sua atividade principal.

Sobre isso importa situar que na perspectiva Histórico-Cultural, ao apresentar “[...] a gênese e a estrutura da atividade humana, Leontiev fala sobre o motivo como sendo o que distingue uma atividade de outra e impulsiona a atividade, desde que articule uma necessidade a um objeto” (Tanamachi, 2010, p. 69). Conforme explica a autora, para que o homem possa realizar sua atividade em consonância com as finalidades humanizadoras é preciso que essas finalidades coincidam com o motivo da atividade, com as relações entre ações e seus fins específicos, o que implica que

isso venha acontecer na mente humana como ideias a serem conservadas pela consciência. Dessa forma, confere-se sentido às ações, por haver então uma relação entre o significado e o sentido.

No âmbito escolar, a finalidade assumida para a educação é proporcionar os processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico, e para tanto é preciso uma educação da consciência do professor a partir de uma dimensão psicológica de sua formação (Tanamachi, 2010).

Essa perspectiva nos faz entender a atividade educativa como uma ação que, ao ser realizada, transforma todos os envolvidos no processo. Ao passo em que o professor e a professora, ao realizarem o processo de mediação do conhecimento, aprendem e ressignificam suas apropriações. Logo, os profissionais se humanizam no exercício da sua atividade docente e, ao mesmo tempo, promovem a mediação necessária para que seus alunos/as se apropriem dos conhecimentos a partir do desenvolvimento do pensamento crítico, em um determinado tempo e cultura.

Na escola, o trabalho intencional executado pelo professor, com função de ser o mediador de conhecimento, nos permite pensar que a educação e o trabalho são atividades e conceitos indissociáveis na formação do aluno. Essa indissociabilidade está diretamente ligada à função da educação em ensinar a ciência e preparar os sujeitos para atuarem na sociedade, por meio do trabalho, do mercado de trabalho (Silva, 2013, p. 33).

Nesse contexto, a atividade do professor se destaca como mediadora da apropriação da cultura no decurso da vida humana. “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 2004, p. 291). Contudo, essa ação pode ter efeitos contrários, de desumanizar, quando o profissional da educação se encontra alienado nessa atividade. Isso acontece quando ele não executa seu trabalho guiado por uma base teórico-epistemológica da qual tenha se apropriado conscientemente para o desempenho de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é claro, ele exerce uma ação, mas não uma atividade.

[...] a atividade a ser desenvolvida no trabalho educativo é exatamente aquela que está organizada de modo a que o educando possa desenvolver-se como sujeito transformador em seu contexto social, não só conhecendo a complexidade da prática social existente, mas também seus limites no sentido de contribuir com sua atuação para as transformações desse contexto e de si mesmo (Oliveira, 2006, p. 24).

Diante disso, percebemos que a atividade docente não é um fenômeno isolado da realidade social. Mas, uma ferramenta que pode intervir de maneira transformadora quando consegue, por meio da mediação, promover a liberdade de pensamento. Ou, uma mera ação que favorecerá a constituição de uma sociedade alienada e sem esperança de melhoras frente as desigualdades sociais. Dito isto, entendemos que:

[...] é necessário, perante as condições de acirramento das contradições entre o que se apregoa e o que se pratica na atual sociedade de classes, que se reveja a “ingenuidade” ou a alienação que permeia a profissão docente, e por ela expandida, para se refletir quanto ao homem que se está formando (Kitsu; Barroco, 2016, p. 07).

A atividade do professor, quando alienada, fragiliza o ensino e se torna uma ferramenta de reprodução social onde a manutenção das desigualdades sociais se perpetua. Nesse cenário, as classes menos favorecidas da sociedade continuam agindo mecanicamente, movidos por um discurso neoliberal que não está interessado no bem estar social. Mas sim, na manutenção do statu quo.

Ao discutir sobre a atividade do professor, Almada (2011, p. 46), explica que se trata de uma atividade constituída por uma “unidade teórico-prática que permite a efetiva consciência do papel que desempenha”. Nesse entendimento, é preciso que o professor compreenda de modo significativo o grau de importância que a sua atividade tem para a formação integral de pessoas, isto implica compreender que a teoria e a prática se relacionam, uma pode interferir na outra. Para tanto, é preciso que se tenha a consciência de que a transformação social é possível. E ainda, que parte dessa possibilidade pode ser criada por meio da atividade docente.

Quando há falta dessa consciência na atividade do professor, suas ações serão sempre alienadas e quando a ação do professor é alienada, seu produto – a formação do seu aluno – também será alienada.

### 3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

Neste capítulo trazemos elementos importantes que caracterizam a formação inicial e a formação continuada de professores no Brasil dando ênfase às especificidades culturais, históricas e socioeconômicas do país como um todo, bem como das particularidades regionais que interferem no processo de formação do professor de modo geral.

Compreender os fundamentos que marcaram o processo de profissionalização do trabalho docente requer mergulhar nos estudos dos Fundamentos de Educação e didático-pedagógicos, respaldados pelos conhecimentos históricos de cada momento político e econômico que configurava o país em diferentes momentos. Além disso, na legislação educacional que acompanha a história do Brasil, pois estas refletem os interesses que entendemos fazer parte de uma disputa onde a formação de professores é um dos eixos centrais desse movimento político e social.

#### 3.1 A formação de professores no Brasil

A educação formal, na história do Brasil, sempre teve o curso da sua história guiado pelas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas. A implementação do modelo educacional jesuítico no Brasil colonial marcou o início de um sistema de ensino distinto das práticas pedagógicas dos povos originários. No continente Europeu, inclusive no Brasil Colônia, “[...] os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual” (Aranha, 2012, p. 226). Além disso, ditavam e controlavam a moral e a fé de todos os indivíduos.

Eles traziam na bagagem uma formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola. A rigor, uma educação cuja teoria e cuja prática pedagógica continuam a se fazer presentes nas salas de aula ainda hoje (Mesquida, 2013, p. 239).

Nesse sentido, percebemos que a formação dos jesuítas tinha como base os conhecimentos teológicos e filosóficos e eram a partir desses saberes que exploravam

as ciências naturais, o cálculo, a leitura e a escrita. Ou seja, uma visão científica limitada ao entendimento religioso.

O viés religioso e moralista se perpetuou na educação brasileira por muitos anos. Esses valores marcaram a fase “embrionária” da formação de professores no Brasil quando esta pôde ser entendida como uma política de Estado. Segundo Saviani (2009), essa demanda só veio a existir após a independência do Brasil, especificamente, com a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, esta determinava que os professores deveriam ser treinados no método mútuo<sup>10</sup> nas capitais das províncias, às próprias custas. Esta medida não foi algo que conferiu tanto reconhecimento e apoio à profissão docente. Mas, não deixou de ser um direcionamento que regulou a formação para os adeptos ao magistério na época. Anos depois, o modelo passaria por transformações, adotando o modelo da Escola Normal para a formação de professores.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país (Saviani, 2009, p. 144).

Podemos definir a Escola Normal como a fase inicial da formação de professores no Brasil e em todo o mundo, onde tivemos uma forma estatal organizada para formar professores que atendessem ao ensino primário e secundário. A implementação das escolas normais não aconteceu de forma tão exitosa e próspera no Brasil. Apesar disso, conseguiu se expandir e na sua essência ainda era percebida a herança educacional jesuítica. Além de valorizar a moral e a religião, o ensino ainda era para poucos, acessível apenas a uma minoria elitista da sociedade. Minoria essa que era preparada para assumir os mais diversos cargos de confiança e mais rentáveis, enquanto a classe trabalhadora aprendia o trabalho técnico, braçal e sem expectativas de ascensão social.

---

<sup>10</sup> O método mútuo é uma etapa da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil, como parte do processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e, conseqüente, formação de cidadãos adaptados à essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras, exigia a racionalização do ato pedagógico: pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos-mestres (Bastos, 1997, p. 133).

Esse cenário é percebido em todas as fases da história brasileira que vai do período da colonização até o processo de redemocratização que sucedeu a ditadura militar de 1964. Após a retomada de um governo republicado que se deu por voto direto, o acesso à educação teve amplitude democrática. O marco legal que caracteriza essa fase foi o advento da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna do Brasil prevê que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Anos depois, após uma longa discussão por parte do parlamento, foi aprovada a lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O documento regulamentou a educação brasileira, inclusive a organização da formação de professores, trazendo, em si, um viés ideológico influenciado pelo neoliberalismo ascendente na época:

Para melhor compreender as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 111 reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais (Pereira, 1999, p. 110).

Essa influência neoliberal contextualizada por Pereira (1999) é evidenciada na criação, por meio da LDB de 1996, dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Ao invés de uma formação universitária consistente, a formação de professores aconteceria num espaço especializado, com formação aligeirada e passível de virar negócio em disputa pelo setor privado. A inculcação a respeito da incapacidade das universidades, para a formação docente, era difundida no governo de Fernando Henrique Cardoso e na estrutura do Ministério da Educação.

Embora houvesse algum fundamento na crítica do distanciamento entre universidade e escola, a forma utilizada pela cúpula do MEC para gerenciar essa problemática não foi adequada. Uma política que poderia ter sido utilizada para reforçar a formação docente universitária, atrelando os institutos à universidade e até mesmo os levando para dentro desses espaços, foi empregada na especialização do serviço para se encaixar no contexto político da época (Saviani, 2019).

Nessa mesma linha de raciocínio, Almada (2011) destaca a exclusividade dada aos ISEs, por meio de documentos normativos pós LDB/96, para a formação de professores. O pesquisador ressalta o foco no ensino em detrimento da pesquisa e extensão, revelando a lógica de mercado como essência dessas políticas educacionais. Afinal, formar professores fora do espaço universitário abriria espaço para a disputa dessa atividade como um serviço no setor privado. Coadunando com o pensamento de Saviani (2019), Almada também questiona o porquê de não melhorar as condições das universidades em vez de criarem institutos especializados. O pesquisador destaca a importância da universidade como espaço de formação docente e ratifica que:

[...] os grandes avanços teóricos, uma das mais importantes contribuições para o enriquecimento do pensamento científico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano, em nosso país, vêm das pesquisas desenvolvidas nas universidades (Almada, 2011, p. 100).

Embora tenha sido um passo importante para a regulamentação da educação brasileira, reforçando alguns pontos positivos da CF de 1988, a LDB também marca, legalmente, o início do diálogo com o neoliberalismo. A atividade docente tem nesse documento normativo, a abertura para ser precarizada quanto ao processo da formação de professores. Além disso, a mediação docente tem seus sentidos ressignificados conforme destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 99):

Além de atestarem, como vimos, a convergência de interesses entre o Estado brasileiros e as políticas internacionais, neles se pode perceber que a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectadas das raízes do seu *méuer*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história do seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar seu lugar procura instituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.

As autoras expõem o caráter neoliberal dos documentos que regulamentaram as reformas educacionais na década de 1990, documentos esses que requerem dos professores uma profissionalização pautada num modelo gerencial de mercado, alheia a questões culturais, sociais e com ênfase num viés prático e tecnicista. Nessa mesma trilha, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério de Educação elaboraram as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica em Nível Superior. O documento foi homologado no último ano de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002.

[...] o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (Freitas, 2002, p. 150).

Nesse sentido, deparamo-nos com um texto que concebe a profissão docente como uma ação que visa buscar a eficiência e eficácia por meio do cumprimento de competências e habilidades. Essa noção do trabalho educativo está expressa de forma explícita no documento, como podemos perceber nos artigos 4 e 5 da Resolução CNE/CP Nº 1/2002:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º. O projeto pedagógico de cada curso levará em conta:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos da área de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade.

IV. os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas (Brasil, 2002, p. 31).

Podemos interpretar essa normativa como uma adequação da formação docente às demandas do mercado, materializada num projeto neoliberal com foco nas competências, característica típica dessa vertente política e ideológica. Duarte (2008, p. 11), concebe esse movimento como a pedagogia do “aprender a aprender”, e afirma que “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. No que confere a atividade docente, o autor destaca que nessa perspectiva das competências, os educadores são convocados a deter a

criatividade suficiente para viabilizar ações que permitam a adaptação à sociedade capitalista, em detrimento da busca de transformações radicais na realidade social.

Nesse contexto, a formação inicial se molda aos interesses da classe dominante, causando a alienação docente e movimentando uma cadeia de contradições que se revelam nas desigualdades sociais e perpetuação de um Estado mínimo e pouco atuante. Não obstante, há resistência e embora o caráter normativo prescreva uma forma alienante de trabalho educativo, é possível encontrar resistência e força nos movimentos progressistas que lutam pela liberdade de pensamento e por uma prática educativa que entende a educação como um ato de transformação social.

Em 2003, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva assume o governo do Brasil e sua gestão é marcada por alguns avanços na esfera educacional. Segundo Oliveira (2020), em poucos anos da gestão do presidente Lula, foi possível identificar uma nova concepção de educação sendo difundida, instalava-se no Ministério da Educação uma visão democrática que buscava ofertar um ensino superior com qualidade e expandir a oferta dessa modalidade ao máximo de pessoas possível.

Os dois governos seguidos do presidente Lula foram marcados por avanços significativos para o processo de formação de professores no Brasil. A exemplo disso, temos o Decreto nº 6.096/2007 que institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa ampliou a oferta de vagas e melhorou a infraestrutura nas licenciaturas. Com o avanço do processo de escolarização, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior, a demanda por profissionais qualificados cresceu significativamente.

Assim, em 2009, foi aprovado o Decreto nº 6.755 que instituía a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (PARFOR). Essa política, objetivava, dentre outras coisas, expandir a qualificação de professores que atuavam na educação básica e que ainda não eram devidamente licenciados. Isso se daria pelo convênio entre os entes federados que organizariam toda a logística do funcionamento desse programa nos municípios (Brasil, 2009).

Nesse cenário, cabe o questionamento se realmente a qualidade educacional seria atingida com um programa que descentralizaria o ensino superior do seu espaço típico de formação. Sobre essa perspectiva, Almada (2019) relata que o Parfor apresenta possibilidades humanizadoras por demandar um trabalho colaborativo entre diferentes instâncias da sociedade a fim de possibilitar a formação superior a

sujeitos que não têm condições de frequentar a universidade da forma convencional. Além disso, o programa tem caráter duplo de formação. Pois, ao passo em que se trata da formação inicial de professores, também se trata de uma formação continuada devido as experiências que os participantes do Parfor já possuem na função do magistério.

A mesma lei que institui o Parfor, Decreto nº 6.755, concede à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade de promover o fomento à formação de professores ainda na graduação. É nesse contexto que surgem ações como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, visando aproximar ainda mais a Universidade das escolas de Educação Básica. O programa objetiva:

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (Brasil, 2010).

Essa política é um salto qualitativo na formação inicial de professores. Considerando essa perspectiva, Barreto (2016) apresenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um programa claro, objetivo e que orienta a ação de todos os seus participantes. Além disso, destaca a principal característica que diferencia o Pibid dos Estágios Supervisionados, a remuneração com bolsas aos estagiários e professores envolvidos. Oliveira (2024, p. 171) enfatiza que essa prerrogativa é importante pois ajuda na permanência dos acadêmicos, permitindo “[...] maior elasticidade de tempo dos alunos no espaço escolar, bem como a participação direta com os (as) professores(as) supervisores (as) e orientadores (as).

Todas essas novas políticas e concepções de educação foram demandando uma revisão urgente das Diretrizes Curriculares Nacionais. As estabelecidas em 2002 pelo CNE não coadunavam mais com os sentidos e direções que a educação no Brasil vinha assumindo. Nesse sentido, foi implementada a Resolução CNE/CP n. 2/2015, trazendo uma nova proposta curricular para a formação de professores que:

[...] rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões

pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365).

Vale lembrar que em 2015 o Brasil passava por um processo de polarização política acirrado, em que os interesses da classe dominante tentavam impor a identidade empresarial no setor educacional, enquanto o governo da então presidente Dilma Rousseff, buscava manter o aspecto democrático e dar continuidade aos avanços educacionais obtidos nos governos anteriores do presidente Lula. A Resolução de 2015 respondeu parcialmente aos interesses dos grupos hegemônicos. No entanto, percebemos um avanço na defesa da valorização do profissional docente e nos sentidos atribuídos à educação que tem a escola como um espaço de formação.

A ideia base que norteia a Resolução CNE/CP 2/2015 é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática. Esta postura permeia todo o texto, também no relativo aos aspectos curriculares mais específicos que aborda em seus capítulos II e III. Em seu Capítulo I detalha os princípios que devem nortear a formação de professores: compromisso público do Estado com sua qualidade “buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Inc. I); compromisso como projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva (Inc. II); colaboração entre os entes federados (Inc. III); garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras (Inc. IV); articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos (Inc. V); reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (Inc. VI); garantia da organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, refletindo a especificidade da formação docente (Inc. VII); equidade no acesso à formação inicial e continuada (Inc. VIII); articulação entre formação inicial e formação continuada (Inc. IX); compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização integrando-a ao projeto pedagógico da instituição de educação básica e ao cotidiano escolar (Inc. X); compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura, garantia de seu acesso às informações, vivência e atualização culturais (Inc. XI). Esses princípios deixam claros valores e uma perspectiva ética que deve estar presente na formação de docentes (Almeida *et al.*, 2019, p. 69-70).

Como exposto pelos autores, a nova resolução trouxe mudanças radicais nas instituições formadoras a fim de tornar a formação de professores um processo de relevância profissional com aspecto democrático e humanizador. Nesse contexto, a profissão docente passa a ser vista como uma ação organizada e dotada de intencionalidade, com rigorosidade metódica, envolvendo diferentes conhecimentos e atendendo a “[...] valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento

inerentes aos processos do ensinar/aprender, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Almeida *et al.*, 2019, p. 70).

Embora as diretrizes de 2015 tenham sido um avanço importante para o âmbito educacional, a polarização política no país, que “ardia” nesse período, culminou com o golpe político da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Ao assumir a presidência da república, Michel Temer trouxe consigo parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990 e que tinham uma concepção de currículo pautado por competências (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020), uma visão que desafiaria a implementação das diretrizes de 2015, uma vez que o ideário do novo governo pós-golpe flertava com os princípios do neoliberalismo.

Nesse sentido, muitos programas sofreram uma ruptura com os cortes orçamentários feitos na gestão de Michel Temer. Segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), o período que abrange o Novo Regime Fiscal, instituído pela gestão pós-golpe, viria a interferir diretamente no Plano Nacional de Educação (PNE). Os cortes orçamentários causariam o cancelamento de vários programas sociais relevantes para formação inicial e continuada de professores. Além desse congelamento fiscal, programas anteriores sofreram uma descontinuidade gradativa, sendo enfraquecidos por meio do baixo financiamento.

Além da precarização de políticas de fomento à atividade docente, o governo Temer retomou as discussões a respeito de uma Base Comum Curricular (BNCC), bem como subsidiou sua implementação. Antes desse feito, instituiu a Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 749//2016 transformada na Lei n. 13.415/2017, de forma autoritária sem ampla discussão com as bases responsáveis pela implementação da reforma que, segundo a LDB, são as Secretarias de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Saviani, 2020; Ramos e Zanotto, 2024).

Em 2017, a homologação da BNCC foi um marco na esfera educacional. A Base está ancorada nas avaliações em larga escola e nos programas governamentais de distribuição do livro didático, a versão homologada em 2017 contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Ensino Médio foi incluído formalmente em 14 de dezembro de 2018 (Cássio, 2019). Em caráter normativo, temos um documento de padronização que orienta os currículos de todos os entes federativos do Brasil.

A BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados “direitos de aprendizagem” – que devem orientar o trabalho pedagógico em

todas as escolas brasileiras e em todas as etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Obrigatória e com repercussão nacional a Base tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala. A BNCC já vem induzindo uma cadeia de reformas nas redes estaduais e municipais de ensino, onde novas políticas de currículo estão sendo formuladas a toque de caixa, a despeito de a Base para o ensino médio não ter sido sequer aprovada (Cássio, 2018, p. 240).

O documento da Base Nacional Comum Curricular vem estruturado por competências e habilidades, engessando a atividade docente e desconsiderando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que são aspectos fundamentais para o contexto da mediação do conhecimento. A criação de um documento normativo que seja tomado como base comum curricular vem das inspirações de um modelo estadunidense que pretende “[...] ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Saviani, 2016, p. 75). Acerca disso, o professor Freitas (2018, p. 92), exemplifica:

Se a política de testes e *accountability* não foi bem-sucedida, outro componente da reforma empresarial da educação estadunidense encontra grande dificuldade para provar sua eficácia, pelo menos até este momento: trata-se da ideia de um “padrão” nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core* (padrões para Língua Inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, temos no Brasil uma política que confere ao ensino uma identidade empresarial em que metas precisam ser atingidas com foco numa ação orientada por competências e habilidades que serão mensuradas por avaliações externas, aplicadas em larga escala, devidamente padronizadas pela Base. Nesse cenário, os desiguais são tratados como iguais independentemente do contexto cultural e social que influenciam nas suas desigualdades. Esse dispositivo tem um resultado certo, a promoção das desigualdades sociais onde a classe trabalhadora sempre terá desvantagem devido a precarização das condições materiais que circundam as escolas públicas e esvaziam o trabalho docente, minimizando as possibilidades de uma mediação do conhecimento que seja transformadora na prática social dos estudantes.

A orientação para que o ensino seja regido por competências e habilidades se tornou a norma que orienta os currículos da educação básica, a pedagogia das competências presente na versão de 2017 da Base revela o legado de um grupo

político que já havia posto essa visão nos Parâmetros Curriculares Nacionais décadas atrás (Cássio, 2018). Assim, a formação de professores também passa a ser orientada nesse sentido. A agenda neoliberal assume uma relevância expressiva na política educacional dos governos Temer e de Jair Messias Bolsonaro. Como consequência dessas novas concepções temos a superação das diretrizes de 2015 pelas novas, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019. Além das diretrizes, a resolução também institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação).

Segundo Ana e Pinto (2023), a resolução de 2019 promove o enfraquecimento da autonomia didático-científico das universidades, rompendo com uma autonomia já prevista em documentos anteriores como a Constituição Federal e a LDB. Tanto a CF/88 quanto a LDB/96 preveem a autonomia das universidades para fixar os currículos e programas dos seus cursos e programas institucionais. Assim, ao ignorar os pedidos de ponderação acerca de numa nova DCN e de forma aligeirada e propor mudanças sem uma articulação aprofundada com as Instituições de Ensino Superior, o CNE expõe a face autoritária dessa reforma e os seus interesses em favor do fortalecimento do sistema capitalista.

As diretrizes de 2019 apresentam um retrocesso às definições do profissional docente, fragilizando a formação pela ausência de um tempo mínimo de formação, tolerando assim, formações aligeiradas e em condições precárias. A noção de competências é retomada, a fim de alinhamento à BNCC e a sua lógica de padronização. Em menos de vinte anos, foram instituídas três diretrizes. Além disso, a implementação das novas diretrizes em 2019 acontece antes da real efetivação das diretrizes postas na resolução anterior. Esse movimento na legislação educacional trouxe avanços mínimos, o que se pode realmente identificar nisso são as disputas no campo da formação de professores (Fichter Filho; Coelho; Oliveira, 2021).

O tempo destinado, pelas vias normativas, ao estudo da Base, nos cursos de licenciatura, enfraquece a formação por minar um tempo que seria dedicado ao estudo teórico de conhecimentos que enxergam a realidade da escola de educação básica, considerando seus aspectos culturais, sociais, éticos e econômicos. Esses aspectos, importantes para o processo de formação dos professores, foram ignorados pelo CNE quando “[...] regulamentou uma política educacional voltada para os interesses das classes dominantes da sociedade capitalista, em detrimento à formação de

profissionais críticos, reflexivos e autônomos e à superação das desigualdades sociais” (Ana; Pinto, 2023, p. 55).

Podemos observar que o processo de formação é explicitamente vinculado aos parâmetros que estruturam a BNCC. As evidências disso constam no Art. 3º da resolução do CNE/CP 2/2019:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p. 2).

A produção de uma BNC para a formação de professores, regida por competências e habilidades, imprime o caráter gerencialista da normativa. A ramificação das competências em três dimensões privilegia a profissionalização docente numa concepção técnica, adotando um ponto de vista em que a prioridade é o “como fazer”, aspecto que revela uma contradição enorme com uma formação crítica, reflexiva e que entende as bases reais da educação brasileira.

Todo o contexto histórico e político de 2019 revelam a retomada de uma concepção neotecnicista de educação. A instituição das novas diretrizes curriculares nacionais veio acompanhada de uma Base Nacional Comum para a formação de professores, uma reforma que formaliza o alinhamento dessa nova estrutura formativa com a padronização do currículo proposta pela BNCC. Segundo Araújo (2025, p. 57), essas reformas contemporâneas no cenário educacional:

[...] menosprezam a função crítica e emancipatória da perspectiva educadora para subordiná-la aos interesses do mercado. Com isso, o projeto de uma educação para o mercado fragiliza a formação de sujeitos históricos e a concretização de uma cidadania plena, fortalecendo as formas de desigualdade e reduzindo o papel social da instituição escolar.

Tendo em vista que essa mercantilização está presente em documentos tão importantes para o âmbito educacional, é necessário que sua análise seja feita ainda nos cursos de licenciaturas, pelos professores e acadêmicos, para fins de resistência. Para isso, a lupa que deve guiar essa análise é uma perspectiva crítica de educação, pautada na autonomia e liberdade que a profissão docente exige.

[...] essas imposições silenciosas, e ao mesmo tempo escancaradas, precisam ser compreendidas na formação inicial dos cursos de licenciatura, até mesmo para lutar contra as políticas neoliberais e a materialização da mercantilização da educação que invade os espaços escolares, materiais didáticos e, conseqüentemente, os projetos pedagógicos que se fundamentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Oliveira, p. 162).

Convergindo com essa perspectiva de resistência frente as imposições impostas pelo capital, por meio das políticas públicas educacionais, Araújo (2025 p. 59) destaca que “[...] a educação deve formar não apenas os trabalhadores enquanto participantes do sistema de produção, mas também os criadores de uma nova sociedade, sujeitos que lutam contra a exploração e desigualdade”.

Nas licenciaturas, é urgente essa compreensão por parte de toda a comunidade acadêmica, principalmente daqueles que em breve estarão nas salas de aula da educação básica. Pois os professores e professoras detêm a atividade que possibilitará mudanças significativas em seus estudantes. As possibilidades da mediação docente perpassam a transmissão de conteúdos padronizados, além de superar essa padronização por meio da crítica e resistência, a atividade docente cria possibilidades de transformação discente. Para isso, se vale de uma mediação pautada no contexto histórico, social e político dos sujeitos envolvidos no processo educativo e na autonomia, que apesar de constantemente agredida, é uma característica que irrompe as constantes imposições arbitrárias.

A mais nova norma que trata da formação do/a professor/a é a Resolução 04/2024 do CNE (Brasil, 2024) que institui oficialmente as DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Ela abrange todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as modalidades (EJA, Educação Especial, Profissional Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, EaD, Bilíngue de Surdos) conforme seu Art. 2º.

Manfré (2025) aponta que a Resolução 04/2024 do CNE tem suas raízes no descontentamento do atual Ministro da Educação, Camilo Santana (PT), com os resultados no processo de alfabetização de criança e no alto índice de evasão nos cursos de formação de professores, dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em março de 2023.

Considerando os avanços educacionais nos governos anteriores do Presidente Lula e nas constantes falas sobre a democracia, era de se imaginar que

as novas diretrizes fossem ter fundamentos no diálogo com as Instituições de Ensino Superior a fim de estruturar uma base normativa calcada na participação dos órgãos que fazem a formação de professores acontecer. No entanto, essa expectativa foi frustrada pela ação unilateral que estabeleceu as novas diretrizes.

O primeiro aspecto se relaciona à falta de diálogo do governo/MEC desde a revogação da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 e implantação da Resolução CNE/CP Nº 02/2019 (BNC/Formação), desconsiderando as elaborações das entidades da educação, de pesquisa, científicas e de formação de professores/as, mas, em direção contrária, privilegiando os agrupamentos do mercado na definição das novas diretrizes (ANDES, 2024, p. 6).

A instituição faz referências ao embasamento do texto das novas diretrizes. Assim como a Resolução de 2019, a de 2024 está pautada pela matriz de competências e habilidades para a formação de professores e professoras. Os pedidos da retomada das diretrizes de 2015 foram ignorados e reforçados o viés mercadológico que o sistema educacional insiste em implementar na educação brasileira. Confirmando essa premissa, a pauta de valorização profissional é mencionada de forma superficial no texto da atual Resolução:

Outro aspecto importante é a ausência da valorização profissional, a qual é citada no Art. 3º, inciso III, mas sem explicitar como se daria essa valorização ou o que a constitui, diferentemente do texto da Constituição Federal de 1988, Art. 206 e inciso V o qual explicita os elementos que corroboram para a valorização, ou, ainda, conforme constava na Resolução CNE/CP Nº 02/2015. Assim também ocorre com a desarticulação entre a formação continuada, a formação inicial e o trabalho docente (ANDES, 2024, p. 7).

Outros pontos que negligenciam a valorização da formação docente é a oferta da educação a distância. Manfré (2025, p. 19) destaca que o termo *preferencialmente*, usado no texto das diretrizes de 2024, referindo-se a oferta dos cursos de formação, “[...] desobriga instituições as instituições formativas a investirem numa formação docente presencial”. O reflexo disso já é percebido no crescente número de matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade EaD (Andes, 2024). No setor privado é possível encontrar formas aligeiradas de formação, um negócio lucrativo que só atende aos interesses dos empresários da educação, enquanto a formação crítica é esvaziada e profissionais com formação precarizada adentram as escolas de educação básica em todo o Brasil.

São muitos pontos a serem observados nas últimas diretrizes estabelecidas pela Resolução 04/2024 do CNE. Contudo, vamos sintetizar nessa seção apenas

esses pontos já elencados e discutidos. Em síntese, podemos afirmar que a formação de professores continua num cenário de disputa entre interesses antagônicos. Temos a classe dominante infiltrando os interesses neoliberais nas políticas educacionais, um governo que infelizmente flerta com esses interesses e uma classe trabalhadora resistente, conscientes de que educação é um direito e não um serviço. Dessa forma, não pode ser tomada pela vontade daqueles que pretendem manter o statu quo da sociedade capitalista. Mas sim, fonte de resistência e ascensão da classe trabalhadora em busca de uma transformação individual e social.

### **3.2 O ingresso no magistério superior e a expectativa docente**

Na seção anterior, observamos a importância de, ainda na licenciatura, os futuros professores discutirem as políticas educacionais que influenciam na sua formação e que com certeza estarão presentes na sua atuação no mundo do trabalho. Nesse contexto, vale destacar que o ingresso nos cursos de licenciatura não é uma fase cheia de certezas e muitas vezes, nem é uma escolha de fato. Mas sim, uma escolha de oportunidade, não almejada, que pode culminar em frustração quando os acadêmicos não se identificam com o magistério ou apego pela atividade educativa como uma vocação recém descoberta.

O ingresso no ensino superior, de maneira geral, é uma etapa desafiadora para jovens que concluíram o ensino médio recentemente ou até mesmo para aqueles que depois de muitos anos distantes da sala de aula, decidem retornar aos estudos a fim de se firmarem em alguma carreira. Segundo Palozzo (2015), as motivações para fazer uma graduação sofrem interferências intrínsecas, que consistem numa vontade própria guiada pelas emoções em busca de uma realização pessoal, visando a satisfação laboral, ou por interferências extrínsecas, quando fatores externos à vontade do indivíduo o levam a trilhar determinado caminho profissional. Nessa trilha, podemos citar a influência familiar ou o foco apenas em uma boa remuneração. Nesse contexto de escolhas e permanência na carreira, as licenciaturas têm sido um amplo campo de pesquisa.

O estudo de Brandão e Pardo (2016) realizado com 120 universitários de pedagogia, revela que o ideário que a maioria destes alunos tem do profissional professor é de um formador de cidadãos, educador, mediador da aprendizagem,

mestre etc. Ademais, outros alunos caracterizaram a profissão docente como “uma profissão bonita”, tendo o professor/a como um guerreiro/a, uma pessoa culta, herói ou heroína. Essa visão positiva contribuiu para que esses estudantes almejassem ingressar na carreira do magistério. Contudo, nesse mesmo estudo um paradoxo se apresenta quando 45 dos participantes respondem que caso fosse possível voltar no tempo, trocariam de curso. Destes, 36 afirmam que não optariam mais por um curso de licenciatura. Esse cenário revela que o processo de formação inicial do professor tem sido marcado pela tensão entre as possibilidades que estão ao alcance dos estudantes universitários e as reais possibilidades no interior das Instituições de Ensino Superior.

Para a maioria dos estudantes, principalmente os mais pobres, o ingresso em um curso de licenciatura ocorre não por escolha própria, mas o que se encaixa dentro de suas possibilidades. O estudo de Martins (2009) realizado com um grupo de estudantes de pedagogia confirma essa premissa. A pesquisadora constatou que a licenciatura foi o segundo plano de formação a partir das possibilidades que estavam ao alcance dos estudantes, por ser um curso mais barato ou ter uma rápida empregabilidade. E até mesmo, em função de situações que seriam mais conciliáveis com a docência, como a maternidade.

Além disso, muitas pessoas optam pelas licenciaturas, principalmente na área das ciências humanas, por acharem que é mais fácil do que os cursos de bacharelado. A ideia de que cursos de licenciatura dessa área sejam mais fáceis é baseada em estereótipos e mal-entendidos sobre a natureza desses cursos e do trabalho acadêmico em geral. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 154) ilustra bem essa condição:

Quando chegamos ao curso de magistério, licenciatura ou de pedagogia possivelmente levávamos visões bastante primárias dos processos de produção e apreensão dos conhecimentos. Talvez pensássemos que por natureza uns nascem inteligentes e outros burros, ou que pobre não dá para as letras, que as meninas tem menos capacidade de raciocínio abstrato do que os meninos etc. Ao longo de nossa formação fomos desconstruindo essas visões tão preconceituosas e adquirindo uma visão mais profissional: toda mente humana tem as mesmas capacidades de aprender; a produção e apreensão do conhecimento, a formação da mente é um processo histórico, social, cultural, coletivo etc.

As ideias e visões que temos acerca das possibilidades para uma pessoa cursar determinada graduação, a julgar pelo gênero, ou pela classe social, são visões

baseadas no senso comum e que carregam resquícios, ainda, do período Imperial, quando o acesso a um melhor nível de instrução era privilégio de poucos.

A exemplo disso, na questão de gênero, percebemos que o ingresso de homens no curso de pedagogia ainda é algo muito estigmatizado, causando estranhamento na sociedade. Em sua dissertação, Monteiro (2021) evidencia essa hipótese ao descrever o pesar que um dos participantes de sua pesquisa afirma sentir por ter a certeza de que não poderá se aproximar das crianças ao ingressar no mundo do trabalho. A frustração surge da sua vontade de ser alfabetizador, uma fase da educação infantil onde, praticamente, não há homens atuando.

É nesse cenário de desigualdades, estereótipos e contradições que o acesso e permanência ao magistério superior está assentado. Além do curso de magistério, muitas vezes, ser uma opção de “segundo plano” para alguns estudantes, outros já ingressam na carreira do magistério sem expectativas, desestimulados e descrentes que a profissão docente possa contribuir para uma vida estável e realizada. A desvalorização da docência, em muitos sentidos, já vem intrínseca no pensamento de muitos egressos. Contudo, após iniciar o curso, há estudantes que enxergam esperança e possibilidades de fazer a diferença. Descobrem vocação ou superam dificuldades e se apropriam dos conhecimentos de maneira satisfatória. Outros, no entanto, demonstram falta de aptidão ou simplesmente não alcançam a motivação necessária para continuar.

Nesse contexto, surge o abandono e a evasão nos cursos de licenciaturas. Várias pesquisas apontam elevação das taxas de desistências no magistério superior. Esta situação preocupa quanto ao futuro da profissão docente. As razões são diversas, sobretudo as que se referem ao esvaziamento da profissão pelo rompimento da autoridade dos professores em sala de aula e à precarização por meio de baixos salários e condições degradantes de trabalho.

Após a formação inicial, alunos das licenciaturas se tornam profissionais aptos a atuarem nas escolas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. É nessa nova jornada que a experiência docente toma forma, podendo resultar na permanência ou abandono da carreira.

É válido lembrarmos que a Educação é e sempre será um campo de disputa de interesses entre o poder hegemônico e a classe trabalhadora, o que é notório a cada nova proposta curricular, leis, decretos, documentos e diretrizes nesse jogo de forças. As relações entre a universidade e a escola seguem, assim, em uma relação

de encontros que nem sempre tem sido orientada por um verdadeiro processo de integração que pode ser efetivamente construída por meio de práticas de extensão e de pesquisa. Mas, como uma relação mediada por interesses orientados por uma visão neoliberal que utilizam propostas curriculares e projetos que engessam o trabalho docente e avaliam os estudantes de forma padronizada, ignorando o contexto social, cultural e histórico da comunidade escolar.

Nesse contexto, nas primeiras experiências em sala de aula, os professores e professoras, na maioria das vezes, percebem que há um sistema educacional resistente e fechado, pouco democrático e quase sempre, impositor. Dessa forma, descobrem que educar, como já demonstrava Paulo Freire (2015), é sim um ato de amor, mas também de coragem. Coragem de ser resistência, de lutar pela liberdade de não negar o ofício de formar cidadãos que busquem pela transformação social.

O professor recém-formado é muitas vezes confrontado com uma realidade do cotidiano escolar que está além do esperado no seu imaginário de formação. Esse conflito de perspectivas é muito bem posto em pauta por Arroyo (2017), Freire (1996) e outros, quando ressaltam que ensinar está muito além de um processo construído acabado e metódico, como se tanto professores quanto alunos fossem meros figurantes no processo de ensino e aprendizagem.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, as vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas, pena, quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio me minimizam e de tratam (Freire, 1996, p. 31).

A prática educativa, além da difícil tarefa da transposição didática entre os conteúdos de linguagem científica e de linguagem escolar, requer a sensibilidade do professor de entender que no processo de ensino e aprendizagem ele não é detentor de todo o conhecimento e que lida com seres diversos, inacabados e que são frutos de histórias, culturas e realidades sociais diversas.

É justamente essa heterogeneidade discente que desafia os professores diante de projetos, políticas e métodos impostos pelo sistema educacional que enquadram todos os alunos numa mesma perspectiva de aprendizagem e os professores numa mesma perspectiva metodológica através de propostas educacionais fantasiosas desvinculadas da realidade dos professores, da escola e da comunidade. Nesse sentido, percebe-se que há problemas como super lotação das salas de aula, precariedade nas estruturas das escolas e falta de apoio pedagógico. Não demora para que todas essas circunstâncias se apresentem aos novos professores no início da sua experiência docente. Isso torna a fase inicial da carreira um período de superação dessas dificuldades, uma vez que o professor e a professora possuem uma típica capacidade de improvisar e se reinventar. Quando isso não acontece, a desmotivação se torna o único caminho viável.

Numa pesquisa de Estado da Arte, Vaz e Almada (2024) apresentam alguns estudos realizados sobre o início da carreira docente. Os pesquisadores analisam trabalhos que revelaram pontos interessantes, tais como o distanciamento da formação inicial com a realidade prática vivenciada na sala de aula, a difícil adaptação de alguns professores às condições reais de trabalho, a alienação docente causada por condições desfavoráveis no exercício da profissão, circunstâncias estas causadas pela precariedade em que o trabalho acontece. Além disso, outros estudos apontam para a importância da ambiência na qual o professor iniciante será inserido. Ou seja, um acolhimento positivo onde o cuidado com a pessoa é sentido, favorecendo a permanência e desenvolvimento do/a professor/a que está iniciando seu serviço em sala de aula.

Considerando todos esses aspectos, destacamos a formação continuada como uma ferramenta de fundamental importância. Pois, esses processos formativos levam a reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, e as mudanças derivam, muitas vezes, desses momentos de aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, é necessário garantir momentos de interação entre professores, trocas de experiências e promover um diálogo com esses profissionais a fim de se obter pautas pertinentes para formações continuadas.

Do ponto de vista legal, a Lei nº. 9394/96 estabelece que a oferta de formação inicial, formação continuada e de capacitação de professores da Educação Básica deve ser por meio da integração de todas as esferas.

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. § 1o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2o A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2018, p. 41).

Os programas de formação continuada podem incluir tanto os cursos de aperfeiçoamento, geralmente ofertados pelas redes de ensino às quais os professores estão vinculados, como os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e *Strictu Sensu* (Mestrado e Doutorado).

As redes de ensino, na iniciativa pública e privada, têm promovido cada vez mais a oferta de cursos de capacitação para o seu quadro de professores, mas sempre no sentido de prepará-los para lidarem com problemas pontuais. Uma formação inicial sólida e satisfatória, ajuda na compreensão de que o conhecimento é dinâmico e que a natureza inacabada do ser humano requer um processo de formação contínua dos professores.

[...] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho (Vigotski, 2018, p. 300).

Dessa forma, podemos afirmar que continuar se apropriando dos conhecimentos historicamente acumulados e que continuam sendo produzidos pela humanidade, é essencial para a atividade docente. Nesse processo, professores e professoras dão continuidade na sua humanização, desenvolvendo-se de forma contínua e enriquecendo a sua capacidade mediadora junto aos seus alunos. Para além dos cursos de formação continuada praticados nos núcleos formativos das redes e sistemas de ensino, Freire (1996) e Pimenta (1996) dão ênfase na reflexão sobre o exercício da prática como espaço de crítica, e justamente por isso, como também espaço de formação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento”

epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno de superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 43).

A formação de professores não é algo efêmero, por essência, pois como afirmam Freire (1996) e Pimenta (1996), não há um nível que esgote as possibilidades de o seu trabalho ser aprimorado pelo conhecimento junto as suas práticas a reflexão sobre elas. Além de refletir, tecer críticas que proporcionarão a construção de novos saberes.

Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto-formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (Pimenta, 1996, p. 85-86).

Não se trata de o fazer pedagógico em si, mas, se o professor que está inserido na prática educativa tem um olhar consideravelmente preciso do contexto da realidade escolar, o que lhe permite elencar situações recorrentes no “chão de escola<sup>11</sup>” e tornar-se sujeito importante para as pesquisas, debates e pontos de integração entre a Universidade e a Escola.

Essa “formação contínua” deve levar em consideração a rotina do trabalho docente, os planejamentos e o desempenho do seu trabalho concomitantemente a necessidade de tempo de dedicação para o aprimoramento de seus conhecimentos, algo que conforme Pimenta (1996) leva em conta articulação política com a gestão escolar e integração da escola como espaço formador.

Vários estudos apontam para a baixa participação dos professores nas atividades de formação continuada (Feitosa, Mendes Júnior, Carvalho, 2011; Cunha, 2022; Tozetto, 2023; Inforsato, Galindo, José, 2008). Os fatores de desmotivação geralmente estão relacionados a precarização do trabalho docente, que expõe os profissionais a condições de trabalho muitas vezes degradantes, estresse e desvalorização profissional. Além disso, Inforsato, Galindo e José (2008) apontam que o perfil tecnicista que reveste as formações atuais, desmotivam os professores que

---

<sup>11</sup> Essa expressão é popularmente utilizada para fazer referência a concreticidade das relações vividas no cotidiano do ambiente escolar em contraposição a imagens idealizadas da mesma.

não enxergam sentido numa visão tão alheia à realidade ao qual estão inseridos. Essas condições estão fazendo com que os momentos de formação continuada sejam ignorados pelos profissionais do magistério. Momentos que podem ser riquíssimos para a troca de experiências e aprimoramento profissional. Esse comportamento revela um quadro de insatisfação e baixa perspectiva de mudanças no âmbito educativo.

Dessa forma, é urgente e necessário que na formação inicial e continuada, os professores sejam instigados a serem mediadores resistentes às constantes pressões de um sistema educacional que está cada vez mais influenciado pelo capitalismo. Ter uma formação consistente e continuar se aperfeiçoando torna o profissional alguém atuante na realidade, capaz de intervir dentro das suas possibilidades a fim de promover um salto qualitativo na aprendizagem dos estudantes.

## **4 OS PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES**

São nos primeiros anos da carreira docente que os professores passam por desafios que podem ou não influenciar na sua permanência na carreira. Dessa forma, entendemos a relevância de estudos que abordem a adaptação dos professores na fase inicial do trabalho em sala de aula (Huberman, 1995; Garcia, Lima, 2006; 2009; Chaves, 2015). Nessa vertente, buscamos analisar, neste capítulo, os resultados obtidos na pesquisa de campo por meio da entrevista semiestruturada realizada com os professores participantes.

Para análise dos resultados nos valem da perspectiva de desenvolvimento humano defendida pelos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural. A princípio, apresentamos o contexto da pesquisa, descrevendo os aspectos estruturais e sociais onde a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresentamos os dados coletados junto aos professores sobre as questões relativas às implicações da formação inicial e continuada no início de carreira, bem como as dificuldades e os desafios enfrentados, além dos fatores de possível abandono ou permanência na profissão docente.

### **4.1 O Contexto da Pesquisa**

Para o pesquisador compreender a realidade de determinada comunidade escolar é necessário que esteja sensível ao ambiente interno e externo à escola. Ou seja, não ignorar o contexto social, econômico e político em que a escola está inserida. Dessa forma, utilizei aqui a abordagem qualitativa para “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni; Maris, 2008). Dito isto, esclareço que o estudo aconteceu numa instituição de ensino localizada na cidade de Açailândia, no Maranhão.

A cidade de Açailândia fica localizada no Sudoeste do Maranhão na Pré-Amazônia Maranhense e integra a região Tocantina do Maranhão. O município limita-se ao Norte com a cidade de Bom Jesus das Selvas, ao Sul com os municípios de Cidelândia e Vila Nova dos Martírios, ao Leste com São Francisco do Brejão e ao Oeste com a cidade de Itinga do Maranhão e Rondon do Pará. Está distante 600 km de São Luís, capital do estado.

Sua demarcação territorial nos remete à história da cidade quando esta foi descoberta pelos empreiteiros focados na construção da rodovia Belém-Brasília. Foi a partir desse ousado projeto, no governo do então presidente Juscelino Kubitschek, que foram encontrados os riachos às margens dos Açaizais que inspiraram o nome da cidade.

Segundo Miranda (2019), um grupo de 23 homens liderados por Moacir Milhomem – encarregado escolhido pelo chefe Luís Teles – seguiram desbravando a floresta em busca de água. Entre esses homens, haviam dois indígenas que faziam intermediação caso se deparassem com outros nativos na região. O grupo não obteve o suporte do avião que trazia os subsídios alimentícios por um período e quando a situação já estava crítica, encontraram, no dia 19 de julho de 1958, um manancial de águas cristalinas, cercado de palmeiras de açaí. Como era de costume ao encontrarem novos espaços passíveis de habitação, deliberaram qual nome poderiam atribuir aquele local. O líder Moacir, lembrando-se da cidade goiana por nome Babaçulândia, sugeriu que ali poderia ser chamado de Açailândia, os demais concordaram.

Desde então, a cidade vem tomando forma e é conhecida por suas belezas naturais e forte potencial econômico. Essas possibilidades trouxeram para as terras dos açaizais muitas pessoas que fixaram residência e construíram trajetórias de vida nessa cidade.

Açailândia, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, possui 106.550 habitantes (IBGE, 2022). A maior parte da população, carece de saneamento básico e estrutura adequada para uma vida digna e sustentável. Não obstante, a cidade possui o quarto maior PIB *per capita* do estado. A agropecuária e a indústria são os setores que movimentam a economia local, além do funcionalismo público.

Por encontrar-se na Região Tocantina de Planejamento dos Carajás a cidade é sede do maior entroncamento rodoferroviário do Norte e Nordeste do país, isso devido o município estar entre duas rodovias, 010 e 222, e duas ferrovias, a Norte-Sul e a Carajás. Essa posição privilegiada trouxe muitas indústrias que resultaram no Polo Industrial do Pequiá. Mas, à medida que o Projeto Carajás promovia o desenvolvimento econômico pela geração de emprego e investimentos dessas empresas na região, a população do Pequiá – bairro da cidade que fica próximo às indústrias locais – sentia os efeitos negativos da instalação das siderúrgicas e demais

fábricas que promoveram uma gama de poluição<sup>12</sup> que atingiu os moradores do bairro e ainda aguardam alocação para um ambiente mais seguro (Miranda, 2019).

A empresa Vale é uma das mais importantes no município de Açailândia. Além dela, outra que ganhou espaço na região, nos últimos anos, foi a Suzano Papel e Celulose. Ambas, na sua atividade industrial, têm gerado impactos econômicos e sociais consideráveis. Vale destacar que, tanto a Vale quanto a Suzano, tem programas e projetos educacionais adotados pela rede municipal de ensino de Açailândia. Essa interferência privada no funcionalismo público se concentra nas áreas de alfabetização, letramento, formação de professores e investimento estruturais em escolas selecionadas.

Esses benefícios promovidos pelo setor privado não apaga os efeitos negativos dessa expansão industrial. A Estrada de Ferro dos Carajás, projeto implantado pela Vale S. A., já produziu impactos negativos de diferentes formas, tais como “[...] danificação de casas, atropelamento de animais, de pessoas, poluição pelo minério de ferro transportado, ameaças, desapropriação e até mesmo assassinatos” (Penha; Nogueira, 2015, p. 221). Nesse mesmo sentido, a empresa Suzano enfrenta conflitos por domínio de terra e resistência civil mobilizada por sindicalistas rurais e pela população que vê o cultivo de eucaliptos avançando fortemente na região (Rodrigues, 2014).

O panorama atual da cidade, no que diz respeito à educação, aponta que a oferta de vagas na educação está crescendo. Isso é percebido com o aumento de escolas de Educação Básica e de cursos no Ensino Superior, tanto na esfera pública quanto na iniciativa privada. São sessenta e seis escolas de ensino fundamental e vinte e duas de ensino médio até o ano de 2023 (IBGE, 2023). Destacam-se no município na oferta do Ensino Superior, na modalidade presencial, o campus da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL); Faculdade Vale do Aço (FAVALE), Faculdade de Medicina de Açailândia (FAMEAC/IDOMED), dentre outras com propostas semipresenciais e Ensino à Distância (EaD).

A escola municipal, onde realizamos esse estudo, está localizada nas mediações de uma Escola Municipal de Educação Infantil e uma Unidade Básica de

---

<sup>12</sup> Os problemas de saúde que muitos munícipes de Açailândia apresentam, principalmente àqueles que residem no bairro Pequiá, são provenientes da “poluição do ar bastante perceptível através dos resíduos lançados, oriundos da produção sidero-industrial local, com grande contaminação por meio de fuligem e consequências na saúde de seus moradores” (Rocha; Silva; Loyola, 2015).

Saúde (UBS). A escola fica próxima, também, do hospital municipal da cidade, do cinema e de algumas clínicas médicas.

Sua estrutura dispõe de onze salas de aula e atende cerca de 600 alunos que estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental, no turno diurno, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A escola conta uma secretaria onde acontece o atendimento ao público e ficam armazenadas as documentações de todos os colaboradores e estudantes; sala de professores; sala de leitura; um almoxarifado; uma quadra poliesportiva; uma cantina e um pátio grande, que dá acesso aos banheiros – masculino e feminino – destinados aos estudantes, ao banheiro dos funcionários e outro unissex com acessibilidade a cadeirantes. O pátio interno da escola está funcionando, atualmente, como refeitório.

A escola também oferece o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dispondo de uma sala de recursos com materiais e professores especializados. O turno matutino possui onze turmas com uma média de trinta e cinco alunos por sala; O turno vespertino funciona com sete salas do ensino regular. A partir de agosto de 2024 a escola passou a implantar o ensino integral, com três turmas do sexto ano. A proposta é implantar o ensino integral de forma gradativa até alcançar sua totalidade dentro de um prazo de três anos.

São percebidos os esforços da escola em promover uma educação de qualidade e sua estrutura colabora para esse fato. Apesar disso, não está imune de percalços que são inerentes ao contexto escolar.

A escola apresenta, atualmente, trinta e um professores que estão alocados nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino de ensino fundamental regular e EJA. Destes, quatro foram convidados a participarem desta pesquisa. O componente curricular não foi determinante para a seleção dos participantes, mas sim, o tempo de trabalho de até três anos de experiência docente, período em que o professor/a é considerado iniciante na carreira.

A professora com mais tempo de serviço na escola tem mais de vinte anos de serviços prestados. Duas aguardam aposentadoria que deve ser concedida em menos de três anos e já estão na escola há mais de quinze. Esse cenário é reflexo de um ambiente que tem sido favorável à permanência dessas profissionais e desvela mais uma vez o bom contexto geográfico e social da escola. Nos últimos cinco anos a escola já trocou de gestão três vezes, permanecendo apenas o Supervisor que é efetivo. Considerando que a supervisão pedagógica é o setor da gestão que mais está

próximo dos professores, é possível que a estabilidade funcional do supervisor e o bom relacionamento com os professores tenham sido o suporte suficiente para que a equipe superasse a constante mudança de gestores.

O quadro docente da escola é, na sua maior parte, efetivo (concursados), e segundo a gestora, durante uma conversa informal, os poucos professores seletivados<sup>13</sup> que compõem o quadro atual, foram lotados em decorrência da aposentaria de alguns. Estudos sobre a alta rotatividade dos professores nas escolas demonstram que fatores como acessibilidade, segurança e indicadores sociodemográficos influenciam nessa mobilidade docente. Além disso, escolas com o entorno menos vulnerável tendem a receber profissionais mais qualificados e experientes (Alves, 2014; Duarte, 2009; Cunha, 2019).

Três dos quatro professores entrevistados trabalham em duas escolas da rede de ensino, a fim de complementarem a carga horária de trabalho, e afirmam haver disparidades no perfil dos alunos entre as escolas que trabalham, além das condições de trabalho mais onerosas nas quais estão expostos na escola com o entorno mais vulnerável.

A prerrogativa de ser efetivo na profissão confere a possibilidade de os professores tentarem a permanência em contextos menos atingidos pelas mazelas sociais. Dessa maneira, podemos inferir que para os professores iniciantes e seletivados o desafio sempre será maior devido a redução do direito de optar onde desejam desempenhar suas atividades laborais, estando sempre condicionados às necessidades da rede de ensino.

Cabe destacar que para os professores iniciantes na carreira, há impactos e desafios típicos dessa fase. Contudo, se desdobram de formas diferentes em cada contexto escolar e podem atenuar ou minimizar o sofrimento docente. Uma gestão escolar sensível para esse público pode fazer total diferença para o abandono ou permanência desse profissional na carreira.

[...] uma atmosfera de participação e união entre todos que compõem o quadro de colaboradores deve ser estimulada pelo gestor, motivando-os e despertando em cada um a vontade de querer ajudar e dar sua contribuição, isso gera um certo pertencimento além de transformar a escola num lugar agradável para se trabalhar (Freitas; Gurgel, 2021, p. 110).

---

<sup>13</sup> Termo utilizado para definir profissionais do serviço público municipal que tem vínculo temporário com a administração pública e foram admitidos por seletivo.

No entanto, a gestão escolar, de maneira geral, tende a reproduzir a visão dos sistemas educacionais que regem a proposta curricular de forma ampla e sistematizada. Sistemas esses que possuem, cada vez mais, uma relação estreita com a iniciativa privada. Almada (2015b) afirma que esse tipo de relação são providências decorrentes de políticas defendidas e fomentadas pelos defensores de um modelo neoliberal que pregam o enxugamento da máquina estatal como condicionante para que o Brasil consiga competir, internacionalmente, nos grandes mercados. Além das parcerias com instituições não-governamentais, o autor ainda destaca a flexibilidade de recursos e as privatizações. Em muitos níveis, tais medidas afetam os professores, e mascaradas de boas intenções, precarizam e esvaziam a profissão docente.

A partir dessa relação entre a iniciativa pública e privada, com foco nas últimas reformas na educação, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a resolução n. 2/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), surgem propostas, com gênese mercantil que são introduzidas, tendenciosamente, no cenário educativo por meio de políticas e inovações que ignoram a teoria como base para o desenvolvimento da prática e endossam correntes teóricas como a do *professor reflexivo* e do *aprender a aprender*.

Nesse sentido, o município de Açailândia possui parcerias que influenciam no currículo e na formação continuada de professores a fim de agregar na qualificação profissional e auxiliar a prática educativa dos professores. No entanto, esse vínculo com os “amigos da escola” é um movimento instável que pode ter efeitos contrários aos projetados pela rede de ensino.

A exemplo disso, em 2021 a rede de ensino municipal de Açailândia aderiu aos Mapas de Foco da BNCC e por meio de formações com supervisores, gestores e professores, propagou a ideia, conferindo aspecto normativo para a organização do plano de ensino bimestral no nível dos anos finais do ensino fundamental. Hypolito (2021), em seu estudo sobre a padronização curricular e padronização da formação docente, descreve os Mapas de Foco da BNCC como um dos modelos de ações, dos últimos tempos (considerando o período pós-pandêmico) de estreitamento da relação entre a iniciativa pública e privada com uma interferência significativa no currículo. Em Açailândia, muitos professores questionaram a proposta por terem uma visão diferente pautada na realidade das escolas que trabalhavam.

Contudo, até que ponto é possível consternar decisões que assumem um caráter institucional e normativo? Pensar sobre isso nos leva a refletir sobre a importância das políticas públicas no âmbito educacional e a autonomia que os professores da Educação Básica precisam dispor para desenvolver uma prática livre de amarras burocráticas e com inúmeras fragilidades pedagógicas.

#### 4.2 O processo de formação inicial dos professores

São nos cursos de licenciatura que se formam, academicamente, os professores habilitados a trabalharem na educação básica. No nível dos anos finais do ensino fundamental esses professores são formados em determinada área do conhecimento e lecionam, conseqüentemente, componentes curriculares específicos do currículo. Hoje, o rol de conteúdos estudados do 6º ao 9º ano do ensino regular, no município de Açailândia, são distribuídos em nove componentes curriculares.

Os professores participantes desta pesquisa são formados em distintas áreas do conhecimento. Saber quais são essas áreas é importante nesta pesquisa porque os professores trazem constantemente o contexto e o conhecimento oriundos de seus componentes curriculares nas suas falas para justificar algum ponto de atenção ou apresentar alguma situação específica. Por conseguinte, consideramos necessário apresentar os participantes segundo sua formação profissional e tempo de carreira.

**Quadro 01 – Área de formação e tempo de carreira dos professores**

<b>Professor Participante</b>	<b>Área de formação</b>	<b>Tempo de carreira</b>
P1	Educação física	3 anos
P2	Língua portuguesa	3 anos
P3	Língua portuguesa	2 anos
P4	Educação física	3 anos

Fonte: organizado pelo autor

Todos eles concluíram a formação inicial na modalidade presencial, sendo o professor P1 e a professora P4 oriundos da rede privada de ensino e a P2 e P3 da rede pública de ensino superior.

A coleta de dados com todos os professores se deu por meio da entrevista semiestruturada. Esta, foi guiada por um roteiro previamente elaborado e buscamos

garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (André; Ludke, 1986).

Nesse sentido, indagamos aos professores se a formação inicial proporcionou os conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento profissional.

Sim. Tudo que aprendi na faculdade hoje eu repasso aos meus alunos e ta tudo certo (P1).

Com toda certeza. A universidade é uma academia. Então lá a gente vai aprender, treinar e somente as experiências mesmo que só foi possível nas vivências em sala de aula (P2).

Aí vai ser uma resposta mediana, porque eu sei que a minha graduação possibilitou um aprimoramento pra minha vida profissional, me ajudou de forma positiva. Porém, deixou a desejar em algumas partes, assuntos que deveriam ser aprofundados, como por exemplo: a questão da didática em sala de aula, a questão do ensinar e a gramática normativa, poderiam ser aprofundados (P3).

Eu acredito que sim (P4).

Está tudo certo para quem? Para o professor? Para o aluno? Para o sistema educacional? A resposta do professor P1 revela uma perspectiva *bancária* de educação. Ou seja, os alunos, nessa visão não passam de meros indivíduos sem personalidade e que se encontram disponíveis para transmissão de conteúdos de forma mecânica. Sobre essa perspectiva educacional, Freire (1978, p. 66) explica que:

Em lugar de comunicar-se, o educador “faz comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Contrariando essa perspectiva, o autor chama atenção para a educação problematizadora onde a intencionalidade tem terreno fértil para que os educandos não sejam apenas sujeitos passivos de uma educação mecânica, mas sim, conscientes e propensos à libertação por meio de uma reflexão crítica. A relação professor-aluno passa a fazer sentido e a educação assume seu ideal de transformação individual e coletiva. Para isso, a formação inicial do profissional docente tem papel fundamental no esclarecimento da importância de uma educação problematizadora.

A formação inicial dos professores configura-se como etapa fundante na constituição da identidade profissional, ao estabelecer os primeiros referenciais

teóricos, metodológicos e éticos da prática educativa. No entanto, os relatos dos professores entrevistados revelaram uma relação contraditória entre os conteúdos vivenciados nos cursos de licenciatura e as exigências do cotidiano da escola pública. Essa dissociação entre a teoria apreendida e a realidade enfrentada evidencia a insuficiência estrutural dos currículos formativos.

É possível verificar um consenso entre os professores, de que a formação inicial tenha sido um momento importante para a formação profissional de cada um deles. Na fala da professora P2 notou-se a ênfase no aprendizado e até mesmo na prática – quando utiliza o termo “treino” – que antecedem as experiências da sala de aula. Aqui houve um equívoco na afirmação da professora porque a academia discute ideias/teorias e, portanto, não pratica treino. Logo, tanto o aporte teórico como o estágio supervisionado funcionam como base estruturante para o desenvolvimento profissional futuro. Dessa forma, é fundamental que a formação inicial, nos cursos de licenciatura, “[...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social” (Pimenta, 1999, p. 18).

Espera-se, da formação inicial, que o aporte teórico e prático vivenciado nos anos de graduação, possa subsidiar a prática docente e promover um contexto onde o professor e a professora adquiram competências e habilidades para o exercício da função. No entanto, algumas lacunas podem ser percebidas a partir do momento em que o trabalho docente se inicia no contexto escolar. Nesse sentido, a professora P3 manifestou um certo descontentamento com a falta de aprofundamento na área de didática durante o curso de licenciatura em Letras. Além disso, apontou a superficialidade do estudo da gramática normativa durante o curso. As duas ausências que a professora revelou estão ligadas no sentido de haver um foco maior na estrutura gramatical disposto no rol de conteúdos de 6º ao 9º ano e pela dificuldade em mediar conceitos que a professora se apropriou fora do contexto da formação inicial.

Diante do exposto pela professora P3, é interessante notar que, mesmo no ensino superior, onde a autonomia dos estudantes é maior, a mediação ainda é tão necessária quanto na educação básica. Nesse sentido, é condição necessária para a apropriação, assimilação ou aquisição, a mediação pelas relações do ser humano com os seus pares, num processo organizado de comunicação, sendo uma abstração totalmente artificial a ideia do indivíduo isolado com o mundo objetivo (Leontiev, 2024). Ou seja, no contexto do ensino formal nos cursos de licenciatura, a mediação realizada pelos professores e a socialização junto aos colegas da turma se tornam

fundamentais para a apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o exercício da prática educativa posteriormente no âmbito do trabalho.

Se não há uma adequada apropriação dos conhecimentos, também pouco haverá uma habilidade para mediar esses conhecimentos aos alunos numa vivência prática da sala de aula. À vista disso, formar professores com foco na escola, discutindo com maior sensibilidade as desigualdades sociais e as diferenças culturais (Barreto, 2016) é um caminho promissor para compreender toda a diversidade que compõe a sala de aula da escola pública e intervir nessa realidade de forma exitosa.

Quando indagados sobre a efetividade da formação inicial para sua atuação profissional, os entrevistados expressaram percepções divergentes. Embora tenham afirmado que os conteúdos da graduação foram importantes para a constituição da base pedagógica, reconheceram que aspectos essenciais da prática escolar ficaram à margem dos programas de formação. Segundo Felício (2022, p. 30-31), essa tensão entre formação e prática deve ser compreendida à luz da necessária dialética entre teoria e experiência, o que demanda uma formação docente capaz de articular os saberes sistematizados com as vivências concretas da escola. O autor destaca que:

Situamos a relação entre teoria e prática nos processos de compreensão e transformação da realidade ou, mais precisamente, na relação entre a transformação da realidade (das coisas/do mundo natural e humano) e a compreensão dos processos pelos quais se dá (se deu e pode se dar) essa transformação.

Essa compreensão sugere que a prática profissional docente somente se qualifica quando orientada por uma formação teórica consistente, que a ressignifique e a torne objeto de reflexão crítica. Nesse sentido, buscamos verificar junto aos professores, participantes dessa pesquisa, se já cursaram alguma especialização ou se ainda almejavam cursar alguma outra.

Sou formado em Educação Física e já fiz a pós-graduação em Educação Física Escolar. Elas são conjuntas e se complementam. Na graduação tive mais aproximação com o contexto da escola, era mais focado na realidade que vivo hoje (P1).

Eu tenho duas especializações, educação no ensino superior e educação digital. Elas se complementam, ajudam bastante. Suprir, eu acredito que a experiência, os projetos do dia a dia vão suprindo as necessidades (P2).

A primeira foi em produção textual, fiz online, e a segunda foi um mestrado em Letras. Ambas complementam minha formação inicial. Sei que preciso me

aprimorar ainda mais, por isso almejo o doutorado. Participo das formações continuadas da escola e também de formações externas (P3).

Possuo especialização em docência do ensino superior e Educação Física Escolar. Tenho interesse em fazer mestrado. As especializações complementaram conhecimentos que eu já tinha adquirido na graduação e trouxeram novos também (P4).

Pelos relatos acima, identificamos que todos cursaram, pelo menos, uma pós-graduação *lato sensu* e um deles possui mestrado na sua área de atuação. Eles afirmaram que as especializações são conjuntas e se complementam.

O professor identificado como P1 informou que cursou duas especializações e que “Elas são conjuntas e se complementam”. Mas afirmou que foi a graduação que lhe aproximou mais do contexto da escola de educação básica. Isso nos leva a deduzir que as duas especializações que ele cursou se enquadram no esquema comercial de que se preocupa mais com a titulação do que com um aprofundamento teórico que, de fato, deveria ser sua função, o que acaba tendo um caráter bastante duvidoso. Sobre esse assunto, Karawejczyk (2014, p. 2) aponta que as Instituições de Ensino Superior, sejam públicas, sejam privadas, disponibilizam um pacote de serviços e produtos relacionados ao aprimoramento profissional, principalmente na extensão universitária e na pós-graduação *lato sensu* e, em um fenômeno mais recente, nos mestrados profissionalizantes. Contudo, a citada autora faz as seguintes indagações:

[...] o que é transmitido em sala de aula é efetivamente aprendido e colocado em prática? Qual a sustentabilidade e o efeito das experiências em educação executiva realizadas? O que efetivamente traz mais retorno à educação formal ou à troca informal de experiências (ou um mix das duas formas)? O que deve ser preconizada: a formação ou a capacitação gerencial?

Portanto, a constatação do referido professor, de que a pós-graduação em nível *lato sensu*, não prepara o professor para o *chão da escola*, não é um caso isolado. Karawejczyk (2015) afirma que os investimentos em formação gerencial crescem ano após ano, porém, pode-se dizer que tanto a literatura acadêmica quanto a pesquisa ainda carecem de maior entendimento sobre a efetividade dos programas gerenciais oferecidos no mercado educacional. Podemos afirmar que essa carência se estende, também, à área da educação.

A nossa segunda entrevistada, P2, também afirmou que as duas especializações que fez são complementares e lhe ajudam bastante. Mas que somente os projetos do dia a dia é que, de fato, suprem as necessidades, dando a

entender que a formação acadêmica não lhe deu os conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Ao afirmar que “[...] a experiência, os projetos do dia a dia vão suprindo as necessidades”, está afirmando que a academia não lhe deu os conhecimentos necessários ao exercício da atividade docente. Mas, ao mesmo tempo, implicitamente, ela demonstrou que a relação entre teoria e prática é uma forma determinante, na medida em que, a partir da prática, as capacidades de pensar e de fazer desenvolvem-se em novas possibilidades. Essas possibilidades estão sintetizadas no pensamento/conhecimento organizado, sistematizado, que permite uma compreensão cada vez maior da realidade, bem como em uma capacidade de intervenção dirigida ao conjunto de ações, relações e processos que a constituem.

Podemos, portanto, afirmar que a competência é adquirida com os estudos teóricos e as habilidades são adquiridas com a prática. Não qualquer prática, mas a prática ressignificada, orientada por um *corpus* de conhecimento teórico. No início de carreira é um pouco mais difícil de o professor reconhecer a dialeticidade da relação teoria-prática e é muito comum ele se angustiar diante das primeiras dificuldades.

As professoras aqui identificadas como P3 e P4, informaram que seus estudos em nível de pós-graduação complementaram a formação inicial de ambos. O diferencial de P3 é que seu nível de estudo avançou para a verticalidade cursando o *stricto sensu* dando continuidade à graduação. Além disso, informou que sempre participa das formações externas de seu ambiente de trabalho. P4, por sua vez, informou que pretende continuar seus estudos, também, em nível de mestrado. O posicionamento das duas professoras, de buscarem uma pós-graduação em continuidade com a formação inicial está no caminho certo. Libâneo (2004) afirma que a *formação continuada* vem acompanhada da *formação inicial*.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227).

O que percebemos a partir do conjunto dessas afirmações acima é que cada professor está buscando, por si mesmo, cada um a seu modo, uma forma de aprimoramento profissional. O que poucos professores sabem é que os referenciais para formação de professores apontam que a organização e a promoção da formação

continuada são primordialmente papel das secretarias de Educação, pois são elas que podem acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento de diretrizes, eventos e programas (Brasil, 2002). Portanto, a efetivação da formação continuada ainda é um processo complexo, e todo processo complexo demanda certo tempo para a consolidação.

Embora o desejo de continuar se aperfeiçoando seja uma característica em comum entre os professores iniciantes, vários estudos apontam que esse interesse não persiste ao longo da carreira (Feitosa, Júnior, Carvalho, 2011; Cunha, 2022; Tozetto, 2023; Inforsato, Galindo, Jose, 2007). A baixa participação dos professores nos momentos de formação continuada promovidos pelas redes de ensino público evidenciam interesses que não estão ligados diretamente ao aprimoramento profissional. No município de Açailândia, por exemplo, os professores da rede municipal são gratificados por determinada quantidade de horas de aperfeiçoamento em cursos de formação continuada. Contudo, a rede de ensino apresenta um baixo índice de participação dos professores nos momentos de formação continuada, promovida pela própria rede educacional, ao longo do ano letivo. Seria porque esses momentos não estão vinculados a uma bonificação de cunho remuneratório?

Não adianta aspirar à qualidade de ensino e à valorização profissional, sem trilhar os caminhos de uma formação contínua focada no conhecimento e no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O percurso formativo dos professores entrevistados demonstra que a formação docente, para ser efetiva, precisa ir além de expectativas por um modelo pronto a ser seguido, mas sim, uma visão que contemple a articulação real entre teoria e prática. Assim, concluímos que a experiência vivida na escola, especialmente nos primeiros anos de atuação, vai além dos conhecimentos adquiridos na universidade, demandam a construção de novos saberes, mais situados, mais aplicáveis e mais críticos.

### **4.3 Experiência docente: expectativas e primeiras impressões**

O ingresso na docência representa um momento de transição na trajetória profissional dos sujeitos, caracterizado por contradições que desafiam as condições de desenvolvimento da atividade pedagógica. Essa fase inicial, frequentemente marcada por sentimentos ambíguos, constitui-se como um verdadeiro campo de

forças no qual se entrelaçam expectativas idealizadas, estruturas institucionais precárias e formações continuadas que nem sempre contemplam a realidade.

Para a Teoria Histórico-Cultural, esse momento deve ser compreendido a partir das categorias de mediação e atividade orientada por motivos, conforme delineadas por Vigotski (2007) e Leontiev (1978). A experiência docente, especialmente em seu início, não pode ser reduzida à mera aplicação de saberes técnicos adquiridos na formação inicial.

Ao contrário, a realidade concreta da escola básica, permeada por precariedade estrutural, relações assimétricas e carência de apoio institucional, impõe-se como elemento constitutivo da atividade docente e desafia o educador a reconfigurar constantemente sua práxis. Leontiev (1978) ressalta que toda atividade humana é impulsionada por um motivo, e o distanciamento entre os motivos reais do sujeito e os objetivos impostos institucionalmente geram contradições estruturantes da ação educativa.

Na perspectiva vigotskiana, é precisamente nessas contradições que se abrem as possibilidades para o desenvolvimento. Nesse contexto, a entrada no magistério pode ser analisada como uma atividade instável, cujas condições concretas de realização nem sempre permitem a efetivação da mediação necessária ao desenvolvimento profissional. Como observa Facci (2004), o início da carreira docente revela, muitas vezes, a fissura entre a formação teórica abstrata e a realidade contraditória das escolas públicas brasileiras, impondo ao professor iniciante o desafio de ressignificar sua atuação em um contexto de escassez de recursos, fragmentação institucional e desvalorização simbólica do trabalho docente.

Dessa forma, compreender os desafios do início da docência exige um olhar que relacione as condições objetivas da escola pública brasileira com os processos subjetivos de constituição do profissional docente. O início da carreira não é, portanto, um estágio natural ou meramente adaptativo, mas um momento estruturante da identidade docente, em que a atividade pedagógica precisa ser constantemente reconstruída diante das tensões entre o instituído e o instituinte, entre o prescrito e o vivido, entre a teoria aprendida e a prática que se impõe.

A entrada na docência se configura como um terreno instável e desafiador, no qual a formação inicial, frequentemente idealizada, se choca com a realidade concreta da escola pública brasileira. Essa tensão emerge com clareza nas falas dos professores entrevistados, que apontam para a ausência de suporte institucional, a

precariedade das condições materiais, a sobrecarga de responsabilidades e os impactos emocionais desse contexto adverso. Diante disso, verificamos junto aos professores entrevistados, quais as principais emoções e sentimentos que sentiram a partir desse primeiro contato com os educandos e quais suas expectativas para esse momento.

Assim, quando entrei na minha primeira sala de aula foi só felicidade de estar realmente fazendo o que eu estava desejando há muito tempo, tendo em vista que tinha estudado. Mas depois, foi passando uns “dois dias” e eu vi que realmente não era tudo que eu esperava na sala de aula. Na sala de aula, eu sempre tentei passar para os alunos a questão do respeito. Respeito a todos nós. Mas, precisava de suporte e não tinha e isso começou a me deixar mais desmotivado porque eu pensava ser outra situação no tempo que eu estudava (P1).

Um pouco de ansiedade, medo, preocupação. Acredito que foi bem desafiador. Esperava que tivesse uma recepção, uma troca maior de conhecimentos. Não houve isso porque eu acredito que cada indivíduo tem a sua individualidade e as suas dificuldades. Nenhuma sala é homogênea, então teve essa incoerência em relação ao público. Os alunos, as dificuldades, isso gerou muitos desafios (P2).

O relato de P1 demonstrou uma ruptura entre a expectativa idealizada e a vivência concreta, apontando para o que Leontiev (1978) denominaria como uma cisão entre motivo e objetivo. O desejo de ensinar, como motivo orientador da atividade, esbarra nas condições objetivas da escola, nas ausências estruturais e na descontinuidade entre o que foi aprendido na universidade e o que se exige do professor no chão da escola. A felicidade inicial dá lugar à desmotivação, justamente porque a atividade, privada de mediações adequadas, perde sua coerência interna. Isso reforça a tese de Facci (2004) de que, quando não há suporte institucional, o início da docência é vivido como uma experiência de fratura, e não de continuidade.

A precariedade das condições de trabalho é reiterada por P1, revelando a dimensão objetiva dos desafios enfrentados. Libâneo (2004) afirma que a precarização do trabalho docente compromete não apenas a qualidade da educação, mas também a identidade profissional dos educadores. A falta de infraestrutura, de materiais didáticos e de apoio técnico obriga o professor a improvisar constantemente, transformando sua atividade em uma luta cotidiana pela sobrevivência profissional.

Além disso, é perceptível que um dos maiores desafios que P1 teve foi o de manter relações interpessoais satisfatórias com seus alunos. Essa dificuldade aparece em sua fala ao dar ênfase na sua tentativa de ensinar o respeito, expressando

a carência ou até mesmo inexistência da afetividade na relação professor-aluno. Autores como Almada (2011), Candau e Sacavino (2013), Libâneo (2006), Freire (1996), já pontuaram a afetividade como um aspecto importante das relações humanas e até constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

A depender do contexto, a escola muitas vezes passa a exercer sua função socializadora para promover uma convivência adequada entre os sujeitos que compõem o cenário educativo. Dito isto, “[...] aprendemos que formas de conhecimento e de aprendizagem implicam em formas de convivência” (Arroyo, 2014 p. 28). Nessa relação de convivência os papéis de cada um dos envolvidos devem ser bem definidos com relações de convívio pautadas no respeito, a afetividade será consequência de relações interpessoais exitosas, ela “[...] aparece como um componente necessário para garantir a unidade das atividades desenvolvidas pelo homem” (Almada, 2011, p.38); no caso da escola, a atividade de ensino e estudo praticadas pelos professores e alunos, respectivamente.

Quando a afetividade é um componente ausente, o convívio entre os indivíduos inclina-se para uma relação que não é saudável, tornando-se infrutífera para o desenvolvimento pessoal. Um exemplo claro disso, presente na sociedade, são os muitos alunos que chegam às escolas moldados por convívios “tóxicos”, carentes de afetividade e de uma sociabilidade satisfatória no âmbito familiar. Ao ingressarem na escola, certos comportamentos refletirão essa realidade. Sobre isso, Arroyo (2014, p. 28) esclarece:

Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência. Planejar e tratar pedagogicamente a reconstrução de um tecido de relações e de convívios se torna dever de ofício.

Nesse contexto, professores, gestores, coordenadores e toda a escola precisam fomentar a afetividade nas relações interpessoais entre os sujeitos que convivem no espaço educativo. Na sala de aula essa necessidade se intensifica porque é ali onde o conhecimento é sistematicamente mediado por uma figura de autoridade, o professor/a. A contestação dessa autoridade coopera para o rompimento do processo de ensino e apropriação. Na família, igreja, movimentos sociais, os indivíduos se relacionam de maneira organizada com níveis hierárquicos onde os mais experientes e capacitados assumem posições de liderança no intuito de

orientar o grupo. A escola não foge à essa lógica, é um ambiente social em que o professor e a professora são os sujeitos mais experientes e que possuem a responsabilidade de mediar os conhecimentos e valores socialmente constituídos historicamente. Não obstante, todo meio onde há diferentes pensamentos e ideias é passível de haver conflitos e possíveis distorções que desaguem no relativismo de qualquer conhecimento concretamente já objetivado. Por isso a mediação e regulação dos saberes é necessária, atribuindo razoabilidade e clareza àqueles que ainda estão se apropriando de novos conhecimentos.

Considerando o risco, de relativismo ou idealismo, é que a autoridade e autonomia dos professores, no processo de escolarização dos alunos, deve ser estimulada e mantida. No que confere a relação professor e aluno na escola, os professores precisam promover a interação dos alunos, considerando todo o grupo, sem se valer do autoritarismo, mantendo o foco nos objetivos de sua atividade e aprendendo a combinar severidade e respeito (Libâneo, 2006).

Sobre o apoio que o professor P1 revelou não ter recebido, entendemos que essa ausência faz referência à equipe gestora a qual o professor está vinculado ou até mesmo à sociedade por meio das famílias dos estudantes. Professores que vivenciam esse distanciamento, essa falta de suporte, experienciam a sensação de abandono e solidão. Na pesquisa realizada com professores da rede de ensino de São Paulo, Andrada, Petroni e Souza (2013) relataram que esses sentimentos acometem os professores pela falta de apoio pedagógico e afetivo na resolução de problemas que enfrentam. As autoras destacam ainda, que essa situação culmina em outros sentimentos como a perdição, a frustração e a impotência. Sentimentos que afetam a motivação docente para o exercício da sua atividade, prejudicam a efetivação do ensino e conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes.

Sobre isso, podemos inferir que não é exclusivo da espécie humana sentir emoções e expressar sentimentos. Porém, é tipicamente humano manejar as emoções de forma consciente para atingir determinados fins. Essa capacidade cognitiva de não se deixar levar por reações instintivas difere a espécie humana exponencialmente de qualquer outra na natureza. Logo, a consciência humana possui uma estrutura complexa e sofisticada. Segundo Leontiev (2004), a consciência é formada pela relação entre o sentido e a significação. Além destes, pontua o conteúdo

sensível<sup>14</sup> como componente estruturante da consciência. Embora este último componente não a defina, uma vez que o imediatismo imbricado no conteúdo sensível é passível de ser regulado pelo agir consciente. Apesar da capacidade de regulação, não é uma tarefa fácil manejar aquilo que sentimos, principalmente quando o resultado das nossas expectativas não depende apenas de nós.

É nesse panorama que o trabalho docente se desenvolve, pois muitas variáveis influenciam para a satisfação profissional de educadores que prezam por uma educação de qualidade. Ou seja, ter bons resultados educacionais não depende apenas da vontade dos professores ao exercerem boas práticas pedagógicas. Fatores como estrutura física do ambiente escolar, recursos disponíveis e relacionamento interpessoal são exemplos de elementos que influenciam a prática educativa. Para os professores iniciantes, principalmente, relacionar-se bem com os colegas de trabalho e com os seus alunos corrobora para o bem estar docente.

Embora muitos professores iniciantes, nesse estágio da carreira, sejam capazes de manejar emoções como a ansiedade e o medo – expressados pela professora P2 – é necessário que haja um apoio pedagógico e afetivo uma vez que “[...] toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela” (Vigotski, 2018, p. 138). Alguma reação será provocada pelas emoções do sujeito e Vigotski (2018) destaca, ainda, que nenhum sentimento, provenientes das emoções, será indiferente e infrutífero no agir. Logo, será perceptível em seu comportamento. No caso dos professores iniciantes, sentimentos de abandono e solidão podem desencadear no abandono da carreira precocemente.

Dito isso, voltamo-nos para a principal atividade docente, a mediação do conhecimento, e afirmamos que ela não está isenta das emoções e sentimentos dos professores. É equivocado querer dissociar a consciência do indivíduo da atividade que ele pratica. Um profissional psicologicamente instável, abalado ou fragilizado não conseguirá desenvolver seu trabalho a contento. Por isso, promover um ambiente de relações interpessoais saudáveis é relevante, buscando sempre aliar responsabilidade profissional com afetividade entre os sujeitos envolvidos em determinado contexto educativo.

Além de almejar um ambiente de trabalho socialmente agradável e produtivo, os professores nutrem expectativas que refletem sua vivência acadêmica e

---

<sup>14</sup> Consiste em sensações, imagens de percepção, representações.

compreensão da realidade no mundo do trabalho. Nem sempre essas expectativas são concretizadas, a exemplo de situações vivenciadas pelos professores P1 e P2. Enquanto o professor P1 se viu desmotivado por questões afetivas que interferiram na sua prática e bem estar, o professor P2 ansiava por maior troca de conhecimentos no contato com seus alunos, quando diz que esperava “uma troca maior de conhecimentos”.

Considerando que os professores são os detentores e mediadores dos conhecimentos científicos, é inviável pensar que estes conceitos poderiam ser compartilhados pelos estudantes a ponto de estabelecerem, professores e alunos, uma relação de paridade. Nesse caso, entendemos que o professor P2, em sua fala, faz referência à baixa participação dos alunos nas aulas, até porque logo em seguida o professor atribui à quebra de sua expectativa, as singularidades e individualidades dos estudantes.

Essa compreensão da sala de aula, considerando apenas os aspectos individuais, ignorando o fato de uma sala de aula estar organizada de maneira coletiva, é no mínimo incoerente. Antes de considerar as individualidades como fatores de interferências no processo de aprendizagem, é interessante analisar o coletivo, as motivações prévias do grupo que podem ser consideradas pelo professor e úteis na sua prática pedagógica “[...] de modo que os motivos sejam educados, fazendo coincidir o que move as ações individuais e coletivas no contexto educativo e o objeto a que elas se dirigem” (Longarezi; Puentes, 2013, p. 269).

Esse movimento é dialético e ao passo em que aprendem, os estudantes compartilham suas experiências por meio das relações interpessoais que se estabelecem no convívio rotineiro com seus pares e professores, apropriando-se de valores importantes ao convívio social. A convivência promove a disseminação dos saberes oriundos das experiências, saberes válidos e que despertam a empatia, o companheirismo, a amizade, dentre outros.

Adentrar a sala de aula com uma perspectiva de homogeneidade de pensamentos é trilhar o caminho da frustração, principalmente na rede pública de ensino onde as desigualdades sociais se mostram mais acentuadas entre os estudantes. Nesse contexto, é válido diagnosticar os fatores individuais que possam prejudicar o rendimento escolar dos alunos e dentro do possível, propor intervenções. A exemplo disso, Moraes (2022), em seu estudo sobre a leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, observou que uma criança sentia fome e questionava a

professora o horário do lanche por não ter almoçado, uma realidade frequente constatada pela gestora na rotina de alguns alunos. Essa vulnerabilidade prejudicava a criança na concentração e atenção no seu processo de apropriação do conhecimento. Além da fome, abusos físicos, sexuais e outras mazelas sociais que assolam boa parte das crianças e adolescentes, interferem no êxito da aprendizagem. Ademais, existem outros fatores sociais, transtornos de desenvolvimento, síndromes cognitivas limitantes que necessitam de um suporte multiprofissional e que nem sempre é garantido.

A sala de aula não é um espaço homogêneo e ainda no processo de formação inicial dos professores, esse entendimento precisa ser internalizado. Pois assim, verão seus alunos como sujeitos sociais, compostos de vivências diversas e não determinantes, haja vista que o conhecimento mediado poderá possibilitar a transformação desses sujeitos.

Cabe destacar ainda que a educação vem tomando rumos controversos no âmbito burocrático e conseqüentemente no âmbito prático, está cada vez mais sendo orientada por políticas neoliberais com foco nos resultados. Essa visão mercadológica de educação ignora a heterogeneidade discente e com isso, aumenta exponencialmente as desigualdades sociais. A Base Nacional Comum Curricular é o maior exemplo que temos, em termos de documentos oficiais, de visão homogênea dos educandos, pois orienta o desenvolvimento de competências desconsiderando radicalmente a realidade social e econômica de um país tão diverso e desigual como o Brasil. Neira (2018) aponta que a BNCC evidencia a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. “Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente” (Neira, 2018, p. 216). As avaliações externas, promovidas pelos mais diferentes órgãos estatais, estão se tornando a “bússola” que direciona os currículos das escolas. É possível identificar essa conjuntura na fala da professora P3:

O sentimento principal que eu tive em sala de aula, ao entrar, foi a ansiedade. Uma professora recém-formada, começando a trabalhar agora. Então, a ansiedade meio que foi normal naquele momento. E minha expectativa é colocar toda aquela teoria que vi em sala de aula na prática para os meus alunos, para terem um bom resultado de aprendizagem, do que eu vou ensinar, do que eu vou orientar em sala de aula. Essa é minha expectativa maior, resultados satisfatórios em sala de aula (P3).

A professora assume sentir ansiedade no contato prévio com os alunos, algo normal, até certo ponto, nesse estágio da carreira. Ela revela certa angústia em apresentar resultados satisfatórios, focalizando muito pouco no processo em si, mas sim, nos resultados. A ansiedade é um sentimento resultante dos conflitos entre teoria e prática. A expectativa de aplicar diretamente os conteúdos da formação inicial na prática pedagógica revela uma concepção tecnicista da formação docente, ainda muito presente nos currículos universitários e nas expectativas de universitários que ainda não compreenderam a teoria como uma lupa, mas sim, um manual de receitas prontas. De acordo com Duarte (2001), a atividade docente não pode ser concebida como mera aplicação de conhecimentos, mas como uma práxis mediada pela reflexão crítica e pela recriação constante dos saberes em contextos historicamente situados.

Esse comportamento é guiado, ainda, pelas recentes pressões que os professores vêm sofrendo frente as avaliações externas que condicionam recursos e recompensas às escolas da educação básica.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece bianualmente, deixou de ser o único indicador de qualidade que assola as escolas brasileiras. Sistemas de Avaliações estaduais e até municipais atuam anualmente no sentido de medir a qualidade da aprendizagem. Além dos órgãos federativos, as parcerias com a iniciativa privada também têm implementado avaliações regulares. O que todas essas avaliações externas costumam ter em comum é a responsabilização docente quando as metas estabelecidas não são alcançadas.

Nesse contexto, as intervenções adotadas para melhorar a qualidade de ensino estão resultando na privatização das escolas públicas. Freitas (2018) discute essa questão e revela o caráter ideológico por trás dessas medidas. Dentre as situações provenientes da privatização no âmbito escolar, o autor cita a demissão de professores que apresentarem baixos rendimentos. Desse modo, aconteceria uma precarização da profissão e a categoria nunca irá satisfazer as demandas de um sistema contraditório que discursa pela qualidade, mas promove a segregação social em diferentes níveis.

À sombra de constantes cobranças e responsabilização, os professores são levados a somente transmitir conteúdo sem considerar o processo de ensino como fruto da prática social com potencial transformador, o profissional passa a ser reproduzidor de um sistema capitalista que não se importa com variáveis importantes para a aprendizagem. Quando esse cenário se materializa, não há apropriação e

internalização dos conhecimentos por parte dos educandos. Muitos passam pela escola sem aprender o conteúdo curricular e o mais crítico, sem entender sua posição numa sociedade desigual, fadado a permanecer numa condição de subserviência.

É necessário ter clareza sobre quais resultados são realmente satisfatórios quando se trata do processo de ensino e desenvolvimento humano. Os professores são agentes mediadores que precisam regular a necessidade de um grupo em prol de uma aprendizagem significativa ao passo em que identificam os fatores limitantes na individualidade de cada sujeito. Após isso, intervir positivamente em prol do desenvolvimento de cada estudante. Logo, obtém-se no processo de ensino, resultados diferentes para cada sujeito conforme o salto qualitativo que este conseguiu alcançar. Essa noção de individualidade e coletividade, reduz possíveis frustrações no percurso onde altas expectativas podem ser criadas, a exemplo do que relatou a professora P4:

Eu tive um certo nervosismo por ser a primeira vez que eu ia atuar na rede pública de ensino. Mas me sentia preparada. Tive várias expectativas de pegar uma turma bastante motivada. Eu era uma aluna atleta, então acreditava que encontraria alunos que teriam essa mesma motivação interna (P4).

A professora utilizou da sua experiência pessoal como parâmetro diante dos seus alunos. Fica evidente o pensamento de que seus alunos poderiam ter a mesma motivação que a sua para as aulas de educação física. Não considerar as necessidades individuais dos alunos corrobora para a frustração dessa expectativa. Para compreender as motivações é necessário visualizar o objeto pretendido e conquistado por meio da atividade que visa atender alguma necessidade. Nesse contexto, o motivo é a força propulsora da atividade humana com foco num objeto específico. Ou seja, “[...] é exatamente o objeto de uma atividade que dá a ela uma direção determinada” (Leontiev, 2014, p. 58).

Os motivos que levaram a professora P4 a praticar atividade física foram provocados pela prévia necessidade de praticar esportes, ela se define como “atleta” quando aluna na educação básica. A prática de esportes e o interesse por essa temática gerou a motivação para se aprofundar nessa área a ponto de fazer deste ramo do conhecimento sua atividade profissional na carreira docente. Ou seja, aconteceu a revelação do objeto de uma necessidade que produziu a motivação necessária para que hoje a professora atuasse na área da educação física. No

processo de formação inicial, o estudo foi a atividade principal que culminou na formação acadêmica, objeto da necessidade da professora quando aluna universitária. Não é possível afirmar que todos os seus colegas, alunos universitários, tiveram êxito em sua jornada acadêmica, bem como não podemos afirmar que a formação tenha provocado a satisfação da necessidade de todos os graduandos.

Dessa forma, percebemos que não é possível generalizar para um grupo de indivíduos uma mesma motivação interna para a prática de uma ação. Ao superar os conceitos espontâneos e migrar para os científicos, o ser humano evolui e sua criticidade fica mais evidente diante do mundo, expondo a individualidade de pensamento e reação frente a tudo aquilo a qual somos expostos. Isto significa que “[...] é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação” (Duarte, 2013, p. 71).

Para isso, a via fundamental é a educação em que a mediação docente acontece com intuito de provocar uma motivação que se torne significativa para os sujeitos. Quando esta é significativa, faz da ação uma atividade, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento e o conhecimento ganha sentidos úteis para uma prática transformadora da realidade pessoal, uma vez que ocorre a humanização, e social, quando o sujeito compreende seu lugar na sociedade e age para transformá-la visando o bem comum.

O estudo da motivação está vinculado à estrutura da atividade humana amplamente teorizada por Leontiev (2014) na teoria da atividade. Compreender essa estrutura permite visualizar a importância do processo de apropriação do conhecimento e como o ser humano se vale das funções psíquicas superiores para satisfazer suas necessidades.

Dentro dessa perspectiva de desenvolvimento humano, Bissoli (2005) evidencia a superação do formato naturalista “*necessidade-atividade-necessidade*”, por um novo esquema: “*atividade-necessidade-atividade*”. Segundo a pesquisadora, este último, é pautado na produção das necessidades humanas numa perspectiva histórica e formado pela relação entre significados e sentidos pessoais, produzidos na dinâmica da consciência humana. Além disso, afirma que ao unificar motivo e objetivos com intencionalidade, a atividade individual apresenta sentidos pessoais que influenciam positivamente na personalidade do sujeito, levando a um comportamento não alienado, inserindo sentidos cognitivos e afetivos à atividade.

Nesse contexto, ressaltamos que cada indivíduo apresenta, pautado em necessidades, interesses e condições particulares da sua personalidade que influenciam na sua motivação. O ensino promove um direcionamento saudável dessas necessidades individuais e coletivas a fim de alcançar objetivos esperados na aprendizagem. Nisso consiste a mediação docente: regular e direcionar a motivação discente com foco no objeto da aprendizagem desejada.

#### 4.4 Principais desafios no início da carreira e apoio institucional

Considerando o contexto da rotina profissional, o serviço docente na sua vivência dentro dos muros da escola, indagamos aos professores quais as principais dificuldades enfrentadas nesses primeiros anos de carreira:

Os principais desafios foram eu mesmo estar fazendo meus materiais e estar trazendo para a escola porque não tinha suporte. Eu mesmo fazia minhas aulas, me davam umas folhas de papel lá e eu me virava (P1).

Eu diria que o primeiro fator seria a indisciplina no que diz respeito aos alunos, que está relacionado ao apoio familiar. Isso deixa muito a desejar, é um desafio. A falta de recursos é um grande desafio para o professor hoje. Eu diria também que além desses desafios, há uma parte também que é muito proveitosa que é a recepção dos alunos, a gente percebe uma carência muito grande no que diz respeito a isso. Essa troca, a criança aprendendo e se desenvolvendo, e retribuindo para o professor, é muito gratificante (P2).

As falas de P1 e P2 denunciam a sobreposição de desafios que se retroalimentam: a indisciplina e a carência de recursos. Esse duplo movimento de fragilidade institucional e vulnerabilidade formativa aprofunda o sentimento de impotência docente, como já discutido por Saviani (2011), ao apontar que a ausência de políticas estruturantes para a escola pública constitui um mecanismo de desresponsabilização do Estado pela formação omnilateral<sup>15</sup> da população.

Indisciplina dos alunos. A gente sabe que numa sala de aula tem aluno de todo jeito, de toda personalidade, então a indisciplina vai ali surgir de uma forma ou de outra. Como eu vou lidar com esse aluno? Como vou agir? A indisciplina é o principal. Temos a falta de recursos, principalmente nas escolas públicas, vai faltar recursos para auxiliar o desenvolvimento da

<sup>15</sup> O termo é utilizado no sentido marxista. Segundo Della Fonte (2020, p. 310) “a noção marxiana de omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do homem pleno. De acordo com Marx, a essência humana se desdobra para fora de si e constitui novas objetividades”. Dessa forma, entendemos que uma formação omnilateral compreende a ética, criticidade, autonomia e possibilidades para uma transformação real de si e do meio em que o sujeito vive. Logo, uma concepção contrária à formação unilateral, presente em políticas sociais e educacionais que impulsionam a sociedade para a individualidade, fortalecendo o capitalismo e todas as suas contradições.

aprendizagem dos meus alunos em sala. Como é que eu vou fazer um bom trabalho se está faltando muitos recursos para ajudarem na aprendizagem desses alunos? (P3).

A falta do recurso didático que em educação física é escasso. Aí tem também a falta de estruturas das escolas. Eu trabalho atualmente em duas escolas da rede e uma das escolas não tem estrutura nenhuma. Nem pra fazer um tipo de “vivo ou morto” por exemplo, a escola é muito pequena mesmo. Aí tem a questão do interesse dos alunos. A indisciplina, isso interfere demais. A desvalorização do profissional, no caso de algumas gestões (P4).

Nas respostas acima, temos as falas das professoras P3 e P4. Ambas destacam a indisciplina como um grande desafio enfrentado no início da carreira. A indisciplina em sala de aula tem sido uma das problemáticas que os professores da educação básica mais têm reportado em estudos relacionados às dificuldades enfrentadas na carreira docente (Aquino, 1998; Mello, 2003; Parrat-Dayan, 2008; Lima, 2015). Com base nisso, percebemos que esse problema não é um caso isolado e acontece de maneira sistêmica em todo o território nacional.

É comum que a indisciplina seja atribuída, pelos professores, de modo geral, como um fenômeno proveniente das bases familiares, uma negligência na educação familiar ou até mesmo um comportamento reproduzido pela influência dos pais, quase como uma herança genética. Cabe esclarecer, nesse viés e à luz da teoria histórico cultural, que a indisciplina, não é proveniente de fatores inatistas, uma vez que “[...] o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humana se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é” (Mello, 2003, p. 72).

Nesse sentido, de educação como ferramenta necessária para o desenvolvimento humano, Rego (1996) explica que no cenário educativo, o comportamento disciplinado possui conotações de uma obediência cega aos métodos e padrões pedagógicos que, por vezes, podem ter suas raízes no tradicionalismo. Além dessa possibilidade, a autora também aponta que o fenômeno da indisciplina pode ser visto como um ato de tirania. Divergindo dessas concepções, a pesquisadora destaca que esses sentidos atribuídos ao descumprimento das normas, dentro do ambiente escolar, não colaboram para mudanças em prol da aprendizagem; mas, que uma nova percepção é passível de ser ensinada com a finalidade dos alunos perceberem o comportamento disciplinado como algo essencial para a convivência, indispensável para o grupo escolar:

A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela

atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condições necessárias ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, já que orienta e baliza as suas relações sociais (Rego, 1996, p. 83).

O professor Celso Vasconcellos (1997 p. 240) defende “[...] que o problema da disciplina é tarefa de todos: sociedade, família, escola, professor e aluno”, uma vez que esse fenômeno pode emergir para além dos muros da escola. O autor relata que até mesmo o fomento para o consumismo desenfreado por parte das mídias interfere para um comportamento mais teimoso por parte das crianças, pois muitas famílias cedem às vontades causadas pelo consumo e tendem assim, a confundir os limites dos filhos. Essa atitude reflete no comportamento na escola.

Além deste fator, Vasconcellos aponta a falta de sentido no estudo, que a passos largos, está se instalando na mente dos estudantes. As causas disso estão atreladas à importação da tecnologia, recessão, concentração de renda, enfim, a diplomação não seria mais um fator que definiria a empregabilidade imediata. Se não há sentido para a atividade de estudo, a indisciplina ganha espaço no tempo do aluno/a. O professor, nesse cenário, em vez de disputar a responsabilidade com a família ou com o sistema, precisa “acreditar que pode, que tem um papel a desempenhar muito importante, embora limitado. Acreditar na possibilidade de mudança do outro, de si e da realidade” (Vasconcellos, 1997, p. 237). Não tomando a responsabilidade toda para si, mas percebendo que a sua mediação e autoridades são importantes para a prevenção e o enfrentamento da indisciplina na escola e na sala de aula.

O relato de P4 agrega, ainda, um elemento central à análise: a desvalorização da profissão docente. Esse processo, conforme aponta Karawejczyk (2015), está vinculado a uma lógica de responsabilização individual que ignora as condições estruturais do ensino. A ausência de reconhecimento institucional, aliada à escassez de recursos e à indisciplina generalizada, transforma a experiência docente inicial em um processo de desgaste acelerado. Esse contexto de precarização é ainda mais crítico em componentes curriculares, como a educação física, que pelo senso comum, são mais desvalorizados. Santini (2004) revela o impacto negativo da precarização nos trabalhos dos professores de educação física e como isso colabora para o processo de esgotamento profissional.

Além de impactos como a indisciplina e a falta de recursos, uma outra circunstância foi apresentada por P2 como algo desafiador no início de carreira:

Os projetos que vem ofertados pela Secretaria de Educação que não é uma questão de escolha do professor. Mas é uma coisa que vem ali, pra você realizar. Então, acredito que tinha que ter mais essa questão de ouvir o professor e então apontar os projetos que são pertinentes para o conhecimento do aluno (P2).

A fala de P2 explicita a verticalização das decisões educacionais e a negação da autonomia docente. Engeström (2001) chama atenção para o fato de que as contradições sistêmicas como a imposição de projetos descontextualizados são obstáculos à aprendizagem expansiva. O relato da professora evidencia a retirada dos professores da esfera participativa de tomada de decisões que envolvem a organização do currículo e das tarefas escolares que são desenvolvidas na escola. A presença do professor na escola não pode ser regulada por atos de omissão, mas de opções derivadas da autonomia e liberdade. Nisso, o mediador revela aos alunos sua capacidade de analisar, comparar, avaliar, decidir, optar, de romper. Sua capacidade de fazer justiça e não falhar com a verdade (Freire, 1996, p. 38).

Quando os professores se valem das capacidades descritas por Freire, assumem a autonomia de privilegiar, na sua prática educativa, os conhecimentos mais desenvolvidos que contemplam a prática social na sua totalidade, não sendo alheio ao que acontece fora dos muros da escola. Um currículo escolar, pautado demasiadamente em projetos que envolvem somente as datas comemorativas e supervalorizam o lúdico, minam o tempo que poderia ser investido no estudo dos conteúdos escolares. Se as propostas não contemplam a prática social, não terão os resultados burocraticamente estabelecidos, culminando na responsabilização docente e no fracasso escolar dos estudantes.

Como destaca Martins (2020), a constituição da identidade profissional docente requer espaços dialógicos nos quais as diferenças sejam tratadas como oportunidades de aprendizagem, e não como fontes de exclusão. Nesse sentido, a autonomia docente também deve estar presente na elaboração das propostas pedagógicas da escola, uma soma de ideias diferentes que resultarão num currículo que seja resultado de um trabalho coletivo e organizado. Assim, não haverá projetos como ação norteadora da aprendizagem, muito menos o foco nos conteúdos de uma forma tecnicista. Mas sim, um equilíbrio, por meio de uma construção coletiva dos

envolvidos na atividade educacional, para práticas educativas exitosas que considerem os aspectos históricos, culturais e sociais dos conhecimentos.

A historicidade dos conhecimentos é dinâmica. Embora a essência do que já foi constituído não se perca, é necessário adaptar algumas práticas em face de uma nova geração posta na sociedade contemporânea. Nessa linha, a professora P3 tem de lidar com outros fatores que, pedagogicamente, merecem atenção e a desafiam na sua prática em sala de aula:

Temos também a questão de contextualizar o conteúdo de língua portuguesa para a realidade dos meus alunos. Como eu já falei, inicialmente, tem a questão da gramática contextualizada. Como é que eu vou contextualizar a gramática para ligar à realidade do meu aluno. Para tornar o conteúdo de língua portuguesa, a questão da gramática em sala de aula, tornar esse assunto interessante para engajar o meu aluno (P3).

A professora, no seu relato acima, abordou a questão didática do trabalho educativo e a necessidade, no seu entendimento, de aliar o modo de trabalhar os conteúdos escolares a partir da realidade dos alunos. O primeiro ponto a ser analisado sobre isso é a finalidade dessa aprendizagem. Ter o discernimento do “para que”, ajuda a definir o “como”. Considerando que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino (Libâneo, 2006, p. 15), temos a apropriação da cultura, da arte, filosofia e da ciência, como os meios principais para o desenvolvimento humano, finalidade principal da educação numa perspectiva histórico-crítica. Ressaltando essa ideia, Davidov (1988, p. 13. Tradução nossa) afirma que “[...] a apropriação (que pode ser interpretada como educação ou ensino em um sentido amplo) é a forma universal de desenvolvimento psíquico do homem”.

Dessa forma, o processo de ensino é considerado verdadeiro, apenas, se os alunos desenvolverem suas capacidades e habilidades mentais de tal forma que consigam assimilar os conhecimentos e aplicá-los no cotidiano escolar e na sua prática de vida (Libâneo, 2002). Para isso, a mediação é um componente fundamental e deve acontecer conforme as condições históricas e sociais que atendam às necessidades do grupo num tempo e espaço determinado.

É justamente essa dimensão histórica e social que faz a professora P3, em sua fala, destacar a necessidade de contextualizar os conteúdos. Conforme passa uma geração após outra, metodologias, recursos e meios se modificam. Cabe destacar que o conteúdo permanece, uma vez que a sua essência se encontra na

forma de conhecimentos objetivados pelos homens ao longo da história da humanidade. Nestes, cabem transformações que contribuem, mas não os anula. Duarte (2021, n.p) denomina esse tipo de saber como um clássico para a humanidade por ser “[...] produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades e circunstâncias de sua origem”. O autor enfatiza, ainda, a necessidade da adequada articulação na mediação desses conhecimentos aos alunos, considerando que se apresentam na forma de conteúdos que podem ser socializados de diferentes formas didáticas.

Não há um método pronto que garanta a efetivação da aprendizagem na mesma precisão que ingredientes são unidos para formar uma receita culinária. A subjetividade humana e as condições históricas e materiais direcionam diferentes caminhos que podem e devem ser adotados pelos professores no processo de mediação e apropriação por parte dos estudantes. Diante disso, é legítima a preocupação da professora P3 em ponderar a realidade dos alunos no exercício da sua atividade, tendo em vista que “[...] a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem” (Libâneo, 2002, p. 7). No entanto, não deve se restringir a isso, aprender a partir da realidade pessoal é ponto de partida rumo a uma motivação maior que culmine no desenvolvimento da individualidade dos alunos.

Esse desenvolvimento integral dos estudantes consiste na capacidade cognitiva de abstração e generalização que cada aluno/a desenvolve ao apropriar-se dos conhecimentos postos pela mediação dos professores.

Dentro da escola sempre chamava a direção, falava a situação, que precisava “disso, disso e disso” e falavam que não podiam ajudar, aí eu ia onde meus outros colegas de trabalho, os outros professores, falava a situação para eles para me ajudar a superar essas dificuldades e sempre tinha resultado, o importante é isso: ia atrás e tinha resultados mesmo sem o suporte das pessoas lá de cima (P1).

Com o apoio pedagógico, coordenação, apoio da direção, da administração. Acredito que com esses fatores tem como a gente ter um excelente resultado (P2).

Com certeza com a gestão da escola, com a direção da escola, é interessante que esse grupo de profissionais estejam unidos, conversem, dialoguem para surgir uma melhoria que a gente sabe que a união faz a força. Creio que esse diálogo entre eles, professores, a direção e a gestão, vai melhorar sim a prática docente. Já teve momentos, em relação a indisciplina na escola que eu recorri à direção escolar (P3).

Geralmente quem ajuda a gente é o supervisor, em questão de indisciplina, do mesmo jeito. Então, os supervisores que eu tive até hoje, todos colaboraram para que pudéssemos ultrapassar barreiras (P4).

Todos os professores destacam a gestão escolar como a estrutura com a qual podem recorrer, dentro da escola, quando precisam de suporte para o desenvolvimento da sua atividade em sala de aula. Cabe destacar, nesse contexto, que os integrantes da gestão escolar são: gestor/a, vice-gestor/a e supervisor/a pedagógico/a<sup>16</sup>. Estes, são responsáveis por mobilizar “[...] meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo, basicamente aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo, Oliveira e Tosch, 2012, p. 438).

Embora cada um, gestor, vice-gestor e supervisor, tenham responsabilidades específicas na organização escolar, suas atividades se relacionam a ponto de serem interdependentes. Vitor Paro (2010) explica essa ligação ao conceber o ato de administrar como a utilização racional de recursos para fins determinados, sendo esse comportamento tipicamente humano por utilizar-se da valoração atribuída ao objeto e do agir consciente numa relação mediada com o meio. Nesse sentido, administrar também significa, no seu sentido mais amplo, a mediação que “[...] possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível” (Paro, 2010, p. 766).

Partindo desse pressuposto, a gestão escolar torna-se uma estrutura mediadora de práticas, ideias e condições materiais e imateriais que impactam e influenciam o trabalho docente. Logo, administrar tem um caráter mediador por providenciar as condições necessárias, seja no campo material, seja das ideias, para se alcançar as metas estabelecidas pela escola enquanto organização (Paro, 2012). Para isso, a gestão dispõe dos recursos objetivos e subjetivos.

Segundo Paro (2010), os recursos objetivos constituem-se nos objetos e instrumentos de trabalho que podem ser manipulados de forma direta durante o trabalho, como os instrumentos materiais ou ideias empregadas para a execução da atividade. Já os recursos subjetivos valem-se da capacidade humana traduzida em esforços empregados coletivamente, a fim de se concretizar algum objetivo. Em outras palavras, são o conjunto de forças e habilidades humanas que se unem, livres de qualquer egoísmo individual.

---

<sup>16</sup> Na cidade de Açailândia, a nomenclatura usada para os profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico nas escolas é o Supervisor/a, diferente de várias outras redes de ensino onde o termo costuma ser Coordenador Pedagógico.

A partir dessas definições, o autor divide a escola em dois campos onde acontece por meio do trabalho de gestão, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo. Sendo assim, esses dois campos precisam ser entendidos como “[...] dois momentos que se interpenetram e se determinam mutuamente” (Paro, 2012, p. 68). Dessa forma, entendemos que aspectos administrativos e pedagógicos de uma ação corroboram para a concretização de uma mesma atividade no trabalho educacional. A interação entre os membros de uma mesma escola, nesse panorama, torna-se um fator indispensável no processo educativo. Afinal, todos desempenham atividades que, independentemente de serem mais administrativas ou pedagógicas, interferem no objetivo que é comum a todos: o ensino e apropriação dos educandos com foco no pleno desenvolvimento de cada um destes.

Libâneo, Oliveira e Tosck (2012) destacam que os aspectos interativos sobressaem na organização escolar e isso difere a escola, exponencialmente, de outros tipos de organizações. Esses aspectos indicam que o funcionamento da escola deve contemplar as relações entre as pessoas como um condicionante fundamental para a formação humana. Contrariando essa perspectiva, o professor P1 evidencia um cenário diferente, na sua realidade, ao referir-se à gestão escolar como “as pessoas lá de cima”, atribuindo a si um grau de inferioridade. Essa conjuntura é contrária à dimensão de gestão participativa que acreditamos ser a ideal numa perspectiva progressista de educação.

Sobre essa questão, Luck (2013) afirma que a gestão participativa implica no direcionamento da dinâmica das relações interpessoais entre os membros da escola a fim de alcançar os objetivos educacionais de forma coletiva. Logo, a aprendizagem dos alunos só será efetiva com empenho de todos numa relação harmônica de trabalho. A relação entre professores e gestão escolar não se dá num sentido vertical, onde um é maior que o outro, ou até mesmo onde um domine o outro. Ninguém está em cima ou embaixo no processo educativo, todos caminham lado a lado numa mesma direção: a aprendizagem.

Esse conceito participativo de gestão não é um modelo que pode ser adotado segundo concepções particulares dos gestores escolares. Mas sim, uma determinação legal para o ensino público brasileiro. Pois, ao falarmos de gestão participativa, também estamos nos referindo a uma gestão democrática. Esta constitui um dos princípios educacionais expressos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Dessa

forma, os sistemas de ensino precisam promover, em caráter normativo, a devida participação dos membros de diferentes setores da escola e sociedade para compor os Conselhos Escolares com a finalidade de fazer da tomada de decisões uma ação coletiva e democrática.

A face democrática da escola se revela no seu processo pedagógico realizado na coletividade. Ou seja, quando a escola adota uma pedagogia pautada nos interesses populares, visando a prática social, ocorre assim, a superação de métodos tradicionais em prol de outros que contemplem as atividades desempenhadas por professores e alunos num processo afetivo e que tome a cultura como eixo dos conhecimentos historicamente constituídos. Além disso, é necessário respeitar o desenvolvimento psicológico dos estudantes, sem extraviar-se da apropriação sistemática dos conhecimentos científicos (Saviani, 1999).

Mediar a participação de todos, promovendo a democracia na tomada de decisões, é atributo da gestão escolar. Enquanto professores medeiam os conhecimentos postos em forma de conteúdos e valores, gestores e supervisores providenciam ferramentas e medeiam propostas de trabalho que poderão agregar no trabalho docente em sala de aula ou fazer desse trabalho um constante campo de resistência. Esse cenário de resistência se forma quando a gestão escolar reproduz o autoritarismo como base das relações interpessoais e na organização do projeto político pedagógico da escola, sufocando a prática educativa com propostas de trabalho que são alheias à realidade dos estudantes, inviabilizando o desenvolvimento de sua formação.

Ao longo da história da educação formal, o papel do gestor/diretor tem sido de uma figura autoritária onde se concentra a tomada de decisões, sendo também, detentor de um poder que na prática é inexecutável por se limitar à falta de recursos, um problema comum nas escolas públicas brasileiras. O professor P1 exemplifica esse cenário ao relatar que precisava de materiais e não conseguia junto à gestão, sendo amparado pela colaboração dos seus colegas professores. Sobre isso, Vitor Paro (2016) aponta a participação coletiva e democrática de todos os interessados no bom funcionamento da escola como meio para pressionar escalões superiores a fim de conquistar a autonomia e os recursos que a escola precisa para desenvolver suas funções.

Nesse sentido, percebemos a natureza social da escola. Ou seja, um ambiente onde a luta dos trabalhadores, assim como em várias outras esferas

organizacionais, é fundamental para combater a desumanização que faz da atividade um trabalho alienado. Nessa conjuntura, cabe a compreensão de que “[...] a história de toda a sociedade até nossos dias é a história de luta de classes” (Marx, 2001, p. 23), e que a luta pela democracia é um dos primeiros passos para a revolução. Logo, a gestão democrática pode e deve ser a forma que se organiza as relações sociais e estruturais da escola. Quando unidos, os trabalhadores ganham força para desestabilizar políticas e propostas contrárias ao interesse popular. Na esfera educacional, algumas ferramentas são tomadas como elo para gerar ações coletivas de forma democrática, uma destas, levantada pela professora P3 em sua fala, é o diálogo.

O diálogo se faz necessário como uma ferramenta a disposição de todos os envolvidos. Na escola, a equipe gestora, como mediadora dos processos pedagógicos, pode utilizar o diálogo com todos os colaboradores na tomada de decisões do cotidiano e na organização do currículo. Os estudantes, assim como os demais membros da unidade escolar, precisam se apropriar do diálogo como ferramenta para sua formação cidadã, convertendo-lhes em sujeitos críticos capazes de transformar a realidade social. Para isso, é necessário que a escola adote o diálogo como um dos princípios educativos que “[...] envolve tanto os processos organizacionais internos da escola como a articulação com os movimentos e organizações da sociedade civil” (Libâneo, 2004, p. 55).

Firmar o diálogo nas relações entre os sujeitos minimiza a possibilidade de o autoritarismo ser a base dos elos que se formam no interior da escola. Uma figura muito importante nesse contexto do cenário educativo é o coordenador pedagógico. A professora P4 quando diz “Geralmente quem ajuda a gente é o supervisor”, revela a proximidade que esse profissional tem das práticas desenvolvidas pelos professores.

Souza (2023) destaca como uma das principais atribuições do coordenador, a mediação entre todos os sujeitos que atuam no interior da escola, bem como os alunos e suas famílias. Para isso, esse profissional, segundo a autora, precisa manter-se em uma postura que denote segurança, empatia, agindo com criatividade e organizando-se para ter uma noção geral da rotina escolar. Concordamos com essa perspectiva, mas enfatizamos que dentre todas as responsabilidades e competências inerentes ao coordenador, o suporte e auxílio à atividade docente se destacam principalmente quando falamos de professores iniciantes na carreira.

Desse modo, o coordenador torna-se responsável pelo constante processo de formação dos professores na escola, auxiliando os educadores a compreender as fases que permeiam a aprendizagem dos estudantes conforme suas particularidades. Nesse sentido, Carvalho (2019) aponta quatro necessidades da prática educativa que podem ser providas por meio da mediação pedagógica feita pelo coordenador junto aos professores: 1) o professor se colocar como o sujeito mais experiente na relação professor-aluno; 2) planejar com intencionalidade e foco na aprendizagem dos alunos; 3) utilizar elementos culturais nos seus métodos a fim de potencializar a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes; 4) ser consciente das relações sociais como parte no processo educativo e organizá-las com foco na formação da personalidade consciente dos alunos.

Neste conjunto de circunstâncias, percebemos que apesar de intensa e às vezes difícil, a atividade docente não se realiza sozinha, podendo ser potencializada pela mediação do coordenador pedagógico. Dessa forma, é compreensível que assim como a professora P4, muitos outros professores iniciantes recorram à figura do coordenador para validar métodos, técnicas e sanar dúvidas diante da insegurança e ansiedade comuns no início da carreira. Assim, é fundamental que o coordenador assuma seu papel formador e auxilie a prática docente embasado numa perspectiva de educação crítica e transformadora.

#### **4.5 Perspectivas profissionais: abandono e permanência na carreira**

Os desafios apontados pelos professores, nesta pesquisa, revelam uma educação pública fragilizada por condições de precarização e esvaziamento do trabalho docente. Diante disso, indagamos aos professores se, durante esses primeiros anos de experiência, já pensaram em abandonar a carreira:

Demais, no meu primeiro ano de trabalho principalmente. Eu fui aprendendo as situações de ir atrás do pessoal lá de cima (P1).

Interpelamos o professor a fim de entender a quem se referia ao mencionar o “pessoal lá de cima”, o docente confirmou ser a direção da escola, enfatizando a falta de suporte material para o desenvolvimento da sua atividade.

Eu ia atrás de material e não tinha pra eu trabalhar, eu sempre me virava. Aí eu pensava assim: Uai, eu pensava que era uma situação e estou enfrentando outra porque eu pensava que teria todo o suporte né? Mas,

sempre me deixavam na esperança. Mas assim, a vontade de desistir eu já tive demais (P1).

Essa mesma tensão é compartilhada por P2, que admite ter cogitado abandonar a carreira diversas vezes. Cabe destacar, nesse panorama, que a professora P2 já tem outra graduação fora das licenciaturas e segundo ela, os desafios e dificuldades enfrentados no exercício do magistério colaboraram nessa busca por outro ramo profissional:

Muitas vezes. Os desafios, os constantes desafios, tanto no âmbito familiar quanto comportamental dos alunos, isso faz com que gere muita preocupação e reflexão em mudança de carreira, como eu tive, tanto que tenho uma segunda graduação (P2).

É possível constatar, nas respostas dos professores P1 e P2, que a vontade de abandonar a carreira é possível de acontecer ainda na fase inicial da profissão docente. Essa perspectiva denota um esgotamento profissional precoce, onde as dificuldades cotidianas vão minando o desejo de permanência desses professores e conflui no desejo de abandono ou até mesmo no mal estar docente.

Quando não culmina apenas na mudança de carreira, a insatisfação profissional deságua no processo de mal-estar. O mal-estar docente pode ser descrito como “[...] os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve 1999, *apud* Zacharias *et. al.*, 2011, p.18). Dessa maneira, temos um quadro de instabilidade psicológica por meio de problemas de ordem psíquica como a ansiedade, depressão e até mesmo o Burnout<sup>17</sup>.

Na verdade, a profissão docente é bem desafiadora e tal, quando eu ouço comentários, percebo maus olhares pelo fato de eu ser uma professora mais jovem, vem o desânimo. Porém, eu nunca pensei em desistir (P3).

A professora P3, ao evidenciar a face desafiadora da profissão docente, expõe o desânimo que lhe acomete, e este sentimento, apesar de não ter lhe

---

<sup>17</sup> Carlotto (2002) explica que, segundo Harisson (1999), a Síndrome de Burnout é considerada como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. No mesmo estudo, a autora destaca que o magistério se tornou uma profissão de alto risco para esse problema devido ao aumento exponencial de profissionais da educação que apresentam um quadro severo de Burnout.

provocado, ainda, a vontade de abandonar a carreira, pode evoluir até que isso ocorra. O abandono após reiteradas tentativas de permanência faz do processo um constante sofrimento. Não obstante, ensinar é uma atividade que pode sim promover satisfação profissional, mas que exige condições laborais propícias para o seu exercício. Condições estas que permeiam as políticas públicas, relações interpessoais e fornecimento material/didático e estrutural. O bem estar docente se materializa na boa gestão dos recursos materiais e imateriais na escola e pela influência de políticas que norteiam o trabalho dos professores, considerando a cultura e a autonomia da categoria, por meio de diretrizes e estruturação curricular.

Sobre isso, Abreu, Cruz e Soares (2023) afirmam que países em desenvolvimento sofrem de forma intensificada a pressão dos organismos internacionais para que o ensino seja guiado pela economia global com uma visão neoliberal que valoriza o produto. Ou seja, a educação se molda a partir de políticas públicas internacionalizadas que fortalecem a busca incessante pelo capital e todas as suas contradições. Estas, desvelam-se na baixa qualidade educacional e no mal estar docente. É importante discutir essas políticas para que os professores sejam capazes de enxergar o caráter político da sua função e não se contentem apenas em “dar aula”.

É esse termo, “dar aula”, que a professora P4 usa ao responder que gosta de exercer seu trabalho e que não pensa em abandonar a profissão:

Não. Até o momento nunca tive esse desejo. Gosto muito de dar aula (P4).

Embora a professora não pense em abandonar a docência e aparentemente, esteja tudo bem, não está. Anteriormente, a respondente citou desafios e dificuldades que enfrenta no cotidiano do seu trabalho na escola e demonstrou descontentamento em muitas áreas do contexto educativo: infraestrutura do prédio, escassez de recursos didáticos, indisciplina discente e desvalorização por parte de equipes gestoras com as quais já trabalhou.

É nítido o descontentamento da professora P4 com todo o contexto onde desenvolve sua atividade profissional. Logo, pode ser questão de tempo para que o desânimo se instale e torne a sua prática educativa algo que não lhe proporcione satisfação laboral. Quando a professora, ao responder, não considera todas as dificuldades já expostas e afirma, sem demonstrar animosidade, que gosta muito de

“dar aula”, temos a conotação explícita da mera transmissão dos conteúdos. Uma postura que pode ser adotada pela crença no método tradicional e tecnicista ou simplesmente pela desmotivação, mesmo que inconsciente, frente aos percalços vivenciados no cotidiano escolar que impedem a autonomia docente e inviabilizam a possibilidade de oferecerem uma educação verdadeiramente transformadora.

Dar aula e ensinar são expressões que revelam ações parecidas, mas de naturezas diferentes. A ação de dar aula não forma o sujeito, conota a mera transmissão dos conteúdos e o desvela o conformismo docente. O ensino, por sua vez, consiste na criação das condições necessárias para uma formação transformadora. Haja vista que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Assim, consideramos o ensino como um ato político em que os professores medeiam o conhecimento e propiciam um desenvolvimento crítico aos estudantes. Paro (2013) afirma que a ação do educador não se dá de forma exterior, como na confecção de objetos materiais que são apenas talhados passivamente. Mas, que o educador oferece condições para que o aluno aprenda e possa reagir ativamente como sujeito detentor de vontade própria. Assim, os estudantes, tornam-se capazes de intervir na realidade, podendo transformá-la com o objetivo de suprir suas necessidades pessoais e coletivas.

É certo que os desafios da rotina profissional existem em todas as profissões, mas a essência da carreira docente é diferente. Pois, engloba uma série de fatores que influenciam diretamente no trabalho do professor e nos resultados desse trabalho. Embora sofra com a desvalorização salarial, crise na identidade profissional diante de tantas responsabilidades atribuídas aos professores e demais problemas inerentes à carreira docente, devemos reconhecer que há, também, satisfação na prática educativa. Existe resistência para que o neoliberalismo engendrado nas políticas educacionais não sufoque o ensino a ponto de torná-lo um processo automaticamente alienante.

A escolha pela docência e, sobretudo, a permanência nessa atividade ao longo dos anos, não decorre apenas de fatores econômicos ou de estabilidade funcional, mas de um conjunto complexo de motivações conscientes, experiências vividas e atribuições de sentido que os professores constroem em relação ao seu trabalho. Compreender as perspectivas profissionais e os motivos que sustentam a permanência na carreira exige, portanto, um olhar que vá além das variáveis objetivas

e alcance os fundamentos subjetivos, históricos e culturais que atravessam a constituição da identidade docente.

No âmbito da Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978), o motivo é a força propulsora que dá sentido à atividade humana. No caso da docência, o motivo pode estar ligado à realização pessoal, ao compromisso social com a educação, ao vínculo afetivo com os estudantes ou à busca por transformação social. Entretanto, quando os objetivos da atividade se tornam distantes ou incongruentes com os motivos, instala-se uma tensão que pode comprometer o engajamento, a satisfação e a continuidade do trabalho. A permanência na profissão, nesse sentido, depende da manutenção da coerência entre os motivos profundos do sujeito e os meios institucionais para sua realização.

Esse aspecto está intimamente relacionado ao conceito de sentido pessoal da atividade, também formulado por Leontiev, que se refere ao modo como o indivíduo compreende, interpreta e subjetiva o que faz. Dois professores podem realizar a mesma tarefa, por exemplo, ministrar uma aula sobre o mesmo conteúdo, mas atribuir sentidos completamente distintos à sua ação, dependendo das suas trajetórias, valores e condições de trabalho. A permanência na docência é, portanto, fruto de um processo de ressignificação contínua, em que o professor precisa encontrar, no exercício da atividade, elementos que justifiquem sua escolha e sustentem seu engajamento.

Vigotski (2007), por sua vez, contribui para esse entendimento ao destacar o papel das emoções e das vivências afetivas na constituição da consciência. A motivação para permanecer na docência não pode ser compreendida apenas por critérios racionais ou pragmáticos, pois envolve dimensões emocionais profundas como o reconhecimento por parte dos alunos, os vínculos estabelecidos com a comunidade escolar e o sentimento de realização diante de processos de aprendizagem significativos. A permanência não se dá apenas “apesar das dificuldades”, mas também por meio da reconstrução afetiva e simbólica da profissão, mesmo em contextos de adversidade.

Autores brasileiros como Libâneo (2004) e Facci (2004) também destacam que a identidade profissional do professor se constitui em um processo permanente de articulação entre a prática e os valores atribuídos ao ofício. Para Libâneo, o sentido do trabalho docente está relacionado ao reconhecimento social da profissão, às condições institucionais de exercício e à possibilidade de exercer a docência como

prática cultural e intelectual. Já Facci enfatiza que o professor só consegue sustentar sua permanência na profissão quando encontra, na atividade educativa, um espaço de desenvolvimento humano, em que possa exercer sua criatividade, sua criticidade e sua vocação ética.

Nesse sentido, a investigação sobre os fatores que favorecem ou dificultam a permanência na carreira docente deve considerar tanto os elementos objetivos como remuneração, carga horária e infraestrutura; quanto aos subjetivos, como realização pessoal, compromisso com os alunos e sentido histórico-cultural atribuído ao ensino. Com base nisso, averiguamos junto aos professores se houve momentos em que a sensação de permanência foi maior diante dos desafios já enfrentados:

Sim, sim. Eu pensava mais nos meus alunos, de que eles precisam de mim. Mesmo eu não tendo suporte, eles são o suporte para eu permanecer. Isso me leva a permanecer até hoje (P1).

Muitas vezes, quando vinham os resultados dos projetos, os resultados dos alunos em si. Isso gerou muita satisfação e por isso eu ainda estou nessa profissão (P2).

Nas respostas dos professores P1 e P2 vemos a empatia e o amor aos educandos ser a âncora que estabiliza a vontade dos professores de permanecerem na carreira docente. Na fala da professora P2 vemos que apesar de tantos entraves no cotidiano escolar, bons resultados são possíveis de serem alcançados, e isso se converte em satisfação profissional por constatar o aprendizado dos seus alunos.

A exemplo do que foi exposto pelos professores P1 e P2, sobre os fatores de permanência, o estudo de Oliveira (2016) com um grupo de professores também revelou que o principal motivo da satisfação docente é o desenvolvimento dos alunos, tanto na aquisição de novos saberes como em seu amadurecimento psíquico. A pesquisadora destaca que os professores se sentem responsáveis por esse processo de mudança cognitivo e de personalidade. Nesse sentido, Martins (2010) afirma que para Vigotski, a tarefa essencial da escola é assegurar todos os investimentos, tendo em vista desenvolver no aluno aquilo que lhe falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores. Essa apropriação se dá mediante a atuação dos professores ao mediar os conhecimentos historicamente acumulados, a cultura e os valores. Portanto, é legítimo afirmar que os professores são agentes partícipes e fundamentais no desenvolvimento discente.

Há docentes que, apesar das adversidades, afirmam nunca terem considerado a desistência. P3 relata que “[...] embora o desânimo surja diante de comentários e olhares de desconfiança por ser uma professora jovem”, nunca pensou em desistir. Seu compromisso com a profissão prevalece. Sua realização está ligada à conquista de ter ingressado no mercado de trabalho logo após sua formação:

Sim, o que complementa minhas respostas anteriores. Eu me sinto realizada porque a partir do momento que eu me formei já comecei a trabalhar, é um resultado que eu fui atrás. Então, eu me sinto realizada por isso (P3).

Além de conseguir concretizar a atividade final: ensinar, vemos, por meio da fala da professora P3, que a permanência na profissão também é reflexo de um bom processo de preparação para assumir uma sala de aula, ainda na faculdade. A professora destaca a realização exitosa da formação inicial que lhe proporcionou o rápido ingresso no mundo do trabalho. Assim, “[...] sentir-se bem preparado para o exercício das atividades e ter satisfação no trabalho são fatores decisivos para estimularem os indivíduos a permanecerem na profissão” (Oliveira, 2016, p. 87).

De forma similar, P4 demonstra um forte vínculo com a atividade de lecionar e relata um momento específico em que a conexão com os alunos reforçou sua identidade profissional e seu sentimento de pertencimento:

Prevaleceu, tanto que eu não quis deixar a profissão até hoje. Um exemplo desses momentos foi a feira cultural que teve na escola. Foi um momento que eu acho que cresci, pois pude me aproximar mais dos alunos e eles também, mais de mim. A gente pôde se conectar mais e foi um momento que eu vi que nasci pra fazer isso mesmo (P4).

Os relatos dos professores entrevistados permitem vislumbrar este complexo conjunto de motivos, revelando um processo constante de resignificação da atividade a partir da prática vivida. A ambivalência entre o desejo de desistir e a força para continuar é um tema central.

Os relatos dos professores analisados nesta pesquisa revelam que a permanência na docência é um fenômeno que não pode ser compreendido unicamente pelas condições materiais ou institucionais. Embora fatores como estabilidade funcional, remuneração, jornada de trabalho e infraestrutura tenham papel relevante, os depoimentos apontam com ênfase para motivações subjetivas, construídas na e pela experiência da prática pedagógica, como pilares fundamentais para a continuidade na profissão.

A permanência docente, à luz da Teoria da Atividade, demanda a análise da coerência entre os motivos que impulsionam a ação e os objetivos concretos que se colocam à atividade. Leontiev (1978) explica que o motivo é aquilo que confere sentido à ação do sujeito, e que a atividade se desorganiza ou se fragiliza quando há dissociação entre esse motivo e as condições objetivas de realização. No caso da docência, os dados demonstram que os professores permanecem na profissão quando conseguem reconhecer, na prática cotidiana, elementos que reafirmam o valor e o sentido do seu trabalho: a transformação dos alunos, o reconhecimento por parte da comunidade escolar, os vínculos afetivos e a autorrealização intelectual.

Esses fatores não são acessórios à prática docente, mas centrais na sua constituição como atividade plena de sentido. Essa ideia é aprofundada por Facci (2004), ao afirmar que o sujeito só se desenvolve plenamente em uma atividade quando esta mobiliza não apenas suas competências técnicas, mas também sua dimensão afetiva, ética e cultural. A docência, portanto, não é apenas um conjunto de tarefas pedagógicas, mas um espaço simbólico de construção da identidade, de afirmação do valor social da educação e de realização de um projeto de mundo. O professor que encontra sentido em sua prática tende a desenvolver estratégias para enfrentar os desafios e ressignificar as adversidades.

Essa compreensão é fundamental para que as políticas públicas voltadas à valorização e retenção de professores avancem além do campo técnico-administrativo. Embora sejam essenciais melhores salários, estabilidade e infraestrutura adequada, estas medidas só produzirão efeitos duradouros se acompanhadas de ações que favoreçam a produção de sentido no trabalho docente. Como indicam os entrevistados, a permanência não decorre da ausência de dificuldades, mas da existência de motivos conscientes e subjetivamente relevantes, que permitem ressignificar a profissão como espaço de transformação e realização.

A perspectiva de Vigotski (2007) também é fundamental para compreender esse processo. O autor destaca que as emoções são parte constituinte do pensamento e da consciência humana, e que o vínculo afetivo com a atividade é determinante para sua internalização e apropriação crítica. Os professores que relatam prazer em estar na escola, alegria ao ver o progresso dos alunos ou reconhecimento ao se sentirem úteis revelam uma ligação afetiva com a docência, que funciona como sustentáculo psíquico diante dos desafios objetivos. Em outras

palavras, o que mantém esses sujeitos na profissão é a experiência de que o que fazem tem valor, tem sentido e tem impacto.

Contudo, esse vínculo afetivo e simbólico não deve ser interpretado como solução compensatória para a precariedade. Ao contrário, ele é o que torna ainda mais urgente o compromisso das instituições com a garantia de condições objetivas que permitam ao professor realizar seu trabalho com dignidade. Como aponta Libâneo (2004), a docência precisa ser reconhecida como profissão intelectual complexa, que exige tempo de estudo, atualização constante e pertencimento a um coletivo pedagógico estruturado. O professor não pode depender exclusivamente da paixão ou da “vocaçãõ” para permanecer na carreira, é preciso criar as bases materiais, políticas e institucionais que sustentem esse engajamento.

Além disso, a análise dos relatos revela que os professores constroem sua trajetória de permanência de forma dialética, combinando momentos de entusiasmo e realização com fases de esgotamento e crise. Esse movimento de ressignificação contínua é próprio da atividade docente, que se desenvolve no entrelaçamento entre ação e reflexão, entre prática e teoria. A permanência, assim, não é estática, mas processo dinâmico de reconstrução de sentidos, mediado pelas experiências concretas vividas na escola.

Dessa forma, é possível afirmar que a permanência na docência, tal como expressada nas entrevistas, não decorre apenas de fatores externos ou internos isoladamente. Ela emerge da articulação dialética entre as condições objetivas do trabalho e os sentidos subjetivos atribuídos à prática pedagógica, sendo sustentada por um conjunto de mediações que incluem o reconhecimento simbólico, os vínculos afetivos, a realização pessoal e a possibilidade de transformação social.

A análise das entrevistas permite concluir que a permanência na carreira docente é um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas dimensões afetiva, intelectual, institucional e social. Os professores entrevistados evidenciam que, embora enfrentem desafios materiais significativos, como múltiplos vínculos, ausência de infraestrutura e sobrecarga de tarefas, sua continuidade na profissão está sustentada por motivos conscientes e subjetivamente significativos, vinculados à realização pessoal, ao compromisso com a formação dos alunos e ao reconhecimento simbólico de sua atuação.

Sob a lente da Teoria da Atividade, de Leontiev (1978), essa permanência revela a presença de motivos internalizados, capazes de conferir sentido à atividade

docente mesmo em condições adversas. Os professores que identificam no seu fazer cotidiano elementos que os conectam com seus valores mais profundos como transformar a vida dos estudantes, promover a aprendizagem e exercer influência positiva sobre a realidade mantêm-se engajados porque percebem sua prática como significativa. Trata-se de uma docência orientada por sentido, sustentada não por automatismos, mas por escolhas conscientes que atribuem valor à atividade educativa.

Conforme aponta Vigotski (2007), a motivação e o afeto desempenham papel central na constituição da consciência, e, na docência, essas dimensões manifestam-se com intensidade. A alegria ao acompanhar o progresso de um aluno, o prazer em estar na escola, a satisfação por contribuir para a formação cidadã, todos esses elementos expressam a inserção da docência na estrutura psíquica do sujeito, tornando-se parte de sua identidade. Essa integração entre atividade e identidade favorece a resiliência diante dos obstáculos e reforça o vínculo do professor com a sua trajetória profissional.

Dessa forma, a permanência na carreira docente, tal como emerge desta pesquisa, não é mera persistência passiva ou ausência de alternativas, mas decisão ativa e dialética, sustentada por experiências afetivas, valores éticos, construção de sentido e desejo de transformação. Ao reconhecer essa complexidade, é possível superar visões simplificadoras que tratam o professor como mero executor de tarefas, e compreendê-lo como sujeito histórico, que faz da docência uma escolha significativa, um projeto de vida e uma prática comprometida com a formação de outros sujeitos humanos.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou compreender a formação inicial de professores e suas implicações nos impactos dos primeiros anos de experiência docente, incluindo os sentidos, as contradições e os desafios que se apresentam aos professores e professoras. A pesquisa foi desenvolvida tendo como referencial de análise os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente a categoria da Atividade e Mediação.

Como observamos, o trabalho é a atividade principal do ser humano e confere sentido e significado para sua existência. Pois, através da instrumentalização da natureza para atender as suas necessidades, o homem se diferencia dos demais animais da natureza e humaniza-se, desenvolvendo capacidades psíquicas que conduzirão seu agir de forma consciente e intencional.

É nesse contexto que o trabalho educativo assume uma relevância fundamental para o desenvolvimento humano. Por meio da teoria da atividade conseguimos analisar a profissão docente como um meio organizado de ensinar os conhecimentos socialmente constituídos ao longo da humanidade. Essa transmissão não se dá de forma automática, mas por meio da mediação em que o professor e a professora, como sujeitos mais experientes no processo de aprendizagem, identificam quem são seus alunos, o que já sabem e o mais importante: o que ainda podem aprender com a sua mediação.

Uma das principais condições para que o professor e a professora desenvolvam seu trabalho é a formação em licenciatura no ensino superior. No caso dos anos finais do ensino fundamental, nível dos professores participantes desta pesquisa, as áreas de licenciatura em que se graduaram foram educação física e letras. Como visto na abordagem histórica da formação de professores, no capítulo 3, a educação brasileira iniciou com uma segregação de gênero, raça, cor e, além disso, talhada nos moldes da religião. O legado tradicional e segregacionista do ensino jesuítico ainda predominava no período pós-colonial, podendo ser visto até hoje nas formas de gerir espaços educacionais e nas concepções de muitos educadores.

A formação de professores no Brasil, após a redemocratização passou por diversas mudanças nas suas diretrizes e a história dessas políticas educacionais refletem uma disputa de interesses antagônicos. De um lado, temos uma vertente tecnicista que implantou as noções de competências no currículo escolar e a qualquer

custo, tenta aplicar um modelo empresarial na educação pública brasileira. Em contrapartida, temos outro grupo que busca a democratização da educação e possibilitar, através dela, transformações na prática social. Para isso, entendem que é impossível não considerar os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos da sociedade. Essas tensões em torno das políticas educacionais que orientam a formação de professores geram impactos que surgem ainda na graduação e se intensificam quando os acadêmicos ingressam no mundo do trabalho.

É nesse contexto que esta pesquisa se torna relevante. A análise realizada permitiu identificar que o percurso formativo dos professores entrevistados foi marcado por tensões entre o conteúdo teórico da formação inicial e as exigências da prática cotidiana. Embora a licenciatura tenha proporcionado fundamentos importantes, a realidade da escola pública exige saberes e habilidades que muitas vezes escapam ao currículo universitário, exigindo dos professores a ressignificação dos pressupostos teóricos. Exigência essa que a maioria dos entrevistados não conseguiu cumprir resultando em angústia, sensação de abandono e, desejo de desistir da carreira docente.

Esse descompasso gerou a necessidade de uma formação continuada, buscada com esforço individual e, muitas vezes, realizada sem apoio institucional, o que revela a motivação típica dos professores iniciantes de carreira em continuar se aperfeiçoando. Embora esse pensamento mude à medida em que as dificuldades se apresentam na rotina, sufocando a motivação docente.

O ingresso na carreira do magistério, é vivenciado como etapa crítica, repleta de inseguranças e desafios. A ausência de programas estruturados de acolhimento, a falta de apoio pedagógico e a carência de infraestrutura da escola impõem ao professor iniciante a responsabilidade de construir sua prática a partir de tentativas marcadas por ensaio e erros. Nesse contexto, a constituição da identidade profissional ocorre de forma solitária e, não raro, desgastante, exigindo do docente um esforço contínuo de ressignificação.

A formação continuada, nesse cenário discutido, aparece como dimensão essencial da prática docente, mas marcada por limitações estruturais. Os cursos oferecidos nem sempre dialogam com as necessidades concretas da escola e, muitas vezes, operam sob lógicas de mercado e certificação, em detrimento da reflexão crítica. Ainda assim, os professores demonstraram forte engajamento com sua

formação, buscando continuamente expandir seus saberes, mesmo sem respaldo institucional.

A precarização das condições de trabalho, mostrou-se como fator estrutural que impacta diretamente a qualidade da prática pedagógica e o bem-estar docente. A escassez de materiais, a fragmentação da jornada e a sobrecarga de responsabilidades impedem o pleno exercício da docência como prática planejada, intencional e humanizadora. Ainda assim, os professores constroem estratégias colaborativas e se sustentam por meio de vínculos afetivos com seus alunos e com os pares.

Ao abordar as perspectivas profissionais e a permanência na carreira, ficou evidente que o que mantém os professores na docência não é apenas a estabilidade funcional, mas o reconhecimento simbólico, o compromisso ético com os estudantes e o sentido atribuído à própria atividade. Mesmo diante de tantas adversidades, os entrevistados revelam que encontram, na prática docente, motivos que justificam sua escolha e reforçam sua permanência, transformando a docência em um projeto de vida.

Com base nas análises desenvolvidas, é possível afirmar que a docência na escola pública brasileira se constitui como atividade complexa, marcada por contradições entre desejo e possibilidade, entre formação e prática, entre teoria e estrutura. No entanto, essa mesma atividade se revela como espaço de criação, de compromisso social e de construção de sentido. Os professores, ainda que enfrentem um cenário de desvalorização e carência, seguem investindo na educação como um projeto de transformação humana e social.

Diante desse panorama, considera-se essencial que as políticas públicas de formação docente avancem para além dos modelos tecnicistas e mercadológicos. É urgente a implementação de programas que articulem formação inicial, acolhimento profissional, formação continuada crítica, valorização simbólica e melhoria das condições de trabalho. A escola precisa ser pensada como espaço formativo não apenas para os alunos, mas também para os professores, reconhecendo a docência como prática intelectual, ética e cultural.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28, e280023. 2023.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Luiz. EDUEMA, 2015.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um Centro Universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. A formação do professor de educação infantil: possibilidades humanizadoras no curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. *In*: ALVES, A. S.; ALMADA, F. A. C.; GOMES, A. O.; MONTEIRO, K. B. F. S. (Orgs). **Políticas Educacionais na Educação Básica: Impactos e perspectivas para a escola pública**. São Luis: EDUFMA, 2019.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Desafios para a concretização do regime de colaboração: uma visão histórico-cultural. *In*: ALMADA, J. U. P. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; LIMA, F. S. S. (Orgs). **Política e gestão educacional na américa latina: Análises e desafios**. São Luís: Edufma/Engenho, 2015.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de; VAZ, Frank Sério. Professores iniciantes na carreira: Estado da arte. *In*: AGAPITO, Francisa Mello; MOURA, Jónata Ferreira de; MOURA, Késsia Milenny de Paulo; MATOS, Marcos Fábio Belo (Orgs.). **Estado da Arte do PPGEP**. São Luís: EDUFMA, 2024. (90-109)

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO: 2019.

ALVES, Liciane et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 122-145, dez. 2014.

ANA, Wallace Pereira Sant; PINTO, Umberto de Andrade. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.9, n.3 Edição Especial - p.50-69, dezembro de 2023.

ANDES, Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior. Circular nº 501/2024. Envia nota técnica da Diretoria do ANDES sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024. Brasília (DF), 5 de novembro de 2024.

ANDRADA, Paula Costa de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 527-537. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em psicologia da educação. **Contrapontos**, v. 7 - n. 2, Itajaí, p. 339-346 - 2007.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **R. F. de Educ.** São Paulo, v. 24 n. 2, p. 181-204. Jul/dez. 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, Hugo Lima. **Gestão escolar e democracia: uma análise do processo de eleições para diretores/as na Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/MA (2014-2024)**. 2025. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

ARIANI, Samira; BARROS, Mariana Trettel de Castro; COELHO, Gilson Gomes. A importância da mediação para o ensino: uma revisão de literatura à luz dos referenciais de Vygotsky. **Revista Interciência IMES Catanduva** - v.1, n.1, dezembro 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias; RIGON, Algacir José. O humano no homem: Os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia & Sociedade** 23 (3). Dez, 2011. (477- 485)

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo, Editora Unesp, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima; KITSU, Kelly Hiromi. Mediação à luz da teoria histórico-cultural: Contribuições para prática pedagógica. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE, 2016.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil (1823-1873): da catequese à cartilha do povo**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: Contribuições da teoria histórico cultural**. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.

BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 313-329, abr./jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: [http:// www. dominiopublico.gov.br /download/texto/me000511.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf). Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 28 out. 2025.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico-cultural**. 2019. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CASSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: pontos de saturação e retrocessos na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CASSIO, Fernando L. Existe vida fora da BNCC? In: CASSIO, F. L.; JR, R. C. (Orgs). **Educação é a base?**: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa: 2019.

CHAVES, Ana Maria Brochado de Mendonça. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CUNHA et al. Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e10511729383, 2022.

CUNHA, Marcela Brandão. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e192989, 2019.

DALLE FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DAVIDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1988.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 15 de novembro de 2025.  
Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em nov.2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5 n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 jan. 2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade de ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton; SAVIANE, Demerval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. 2010, v. 15, n. 45, set/dez (425-590).

DUARTE, Rafael. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

DUAYER, Mario; SIQUEIRA, Andrea Vieira; ESCURRA, María Fernanda. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013.

ENCONTRO Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, 1983, Belo Horizonte. Documento final. Belo Horizonte, 1983.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ESTEVE, José. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo:EDUSC, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização do professor e teoria histórico-cultural: um estudo sobre a formação continuada.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotiskiana. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor.** 2010. 303f. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FAVATTO, Naline Cristina. **Início da carreira docente dos professores de educação física.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

FELÍCIO, Breno Francesconi. **A relação entre teoria e prática no ensino: considerações a partir dos conteúdos de educação física.** 225f. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Ciência da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; COELHO, Jianne Ines Fialho; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: Uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia.** Barcelona, Octaedro: 2009. p. 59-98.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. 1978.

FREITAS, Cristiana Kellys de; GURGEL, Iure Coutre. Gestão escolar humanizada: perspectivas e desafios. **Revista Faculdade FAMEM**. Rio Grande do Norte, n. 2, p. 01-17, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Revista Interações**, [S. l.], v. 4, n. 9, 2008. DOI: 10.25755/int.361. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/361>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Formação Docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03. p. 11-49. ago./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

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

GONÇALVES, José Alberto Martins. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HARVEY, David. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (coord). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto, p. 31-78, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-bncc. **Revista práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021.

KARAWEJCZYK, Tamara Cecilia. Formação gerencial: uma análise da oferta dos programas de pós-graduação lato sensu de Gestão Empresarial do Rio Grande do Sul. **Caderno EBAPE.BR**, v. 13, nº 4, Artigo 11, Rio de Janeiro, Out./Dez. p. 872-893. 2015.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. LÖWY, Michael.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEANDRO, Andressa Barbosa De Farias. **A educação brasileira sob os ditames dos governos militares**. Anais do VI CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

LEONTIEV, Alexis. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113–147, dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As reformas da educação brasileira: para onde vai a formação de professores? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 251-262, dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LIMA, Emilia Freitas de *et al* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? - O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**. v. 10, p. 138-160, 1415-9902, 2007.

LIMA, Julian da Silva. **Concepções e percepções de uma professora de matemática e de seus alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina**. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2013. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sujeitos de práxis pedagógica**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1994. (109-120)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos da Neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981 (Tradução de Juarez Aranha Ricardo).

MANFRÉ, Ademir Henrique. Políticas de formação docente nas reformas educacionais na atualidade: a Resolução CNE/CP nº 04/2024 e o esvaziamento da formação crítica. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 9–26, 2025. DOI: 10.58422/repesq.2025.e1716. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1716>. Acesso em: 7 dez. 2025.

MÁRKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009.

MARTINS, L. M. A. Acolhimento e desenvolvimento profissional docente na perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e220894, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c2V7cW562V7cW562V7cW56/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. (Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política** (Vol. I) 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe).

MELLO, Suely Amaral. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. **Núcleos de ensino**. São Paulo: UNESP, p. 70-8, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Enfoque histórico-cultural em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0-10 anos. In: I conferência internacional: o enfoque histórico-cultural em questão, novembro 2006, Santo André. Anais eletrônicos. p. 89-102. Disponível em: <  
[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3074/ANAIS-316  
CONFERENCIA\\_INTERNACIONAL\\_ENFOQUE\\_HISTORICO\\_CULTURAL.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3074/ANAIS-316CONFERENCIA_INTERNACIONAL_ENFOQUE_HISTORICO_CULTURAL.pdf)>. Acesso em: 08 de junho de 2024.

MENDES JÚNIOR, Josino Lucindo; FEITOSA, Claudinéia; CARVALHO, Simone Carvalho Carneiro Souza. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? Algumas reflexões sobre a práxis docente. **Itinerarius reflectionis**, jataí-go., v. 6, n. 2, 2011. Doi: 10.5216/rir.v2i9.1106. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20366>. Acesso em: 28 out. 2025.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia e o ocaso da pedagogia jesuítica na modernidade**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, n. 3 (33), p. 223-248, set./dez. 2013.

MIRANDA, Francila. **Caminho para Açailândia passando por Imperatriz: Fatos e memórias**. Imperatriz: Editora Brasil, 2019.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2010. DOI: 10.14393/ER-v13n1a2044/2005-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921>. Acesso em: 29 maio. 2023.

MONTEIRO, Gabriel Rocha. As representações dos alunos do gênero masculino no curso de pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

MORAES, Jaine Silva Souza. **Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz**. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

NEIRA, Marcia Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Nº 40 (3), Jul-Sep, p. 21-223, 2018.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: A questão da categoria da atividade e algumas implicações para o trabalho educativo.

In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo.; SOUZA, Waleska Medeiros de.; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018. E-ISSN 2177-6059.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação de autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

OLIVEIRA, Ilma Maria de. Formação inicial de professores professoras para a educação básica. In: MOURA, Jônata Ferreira de (Org.). **Políticas públicas, práticas educativas pluriculturais e formação docente na educação básica e superior**. São Luís, EDUFMA, 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. A teoria da atividade como referencial para a análise do desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 1, p. 21-26, 1992.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem marx e suas implicações antropológicas. *Kínesis: Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia* Vol. II, nº 03, abril-2010, p. 72 – 88.

PALOZZO, Janete. **A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?**. 2015. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2015.

PARO, Vitor Henrique Paro. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa. (Org.). *IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1. [livro eletrônico]. p. 957-971.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 57-73.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez. 2016.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PENHA, Luciana Rocha da; NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. Os impactos do desenvolvimento na área de influência da Estrada de Ferro Carajás. **InterEspaço**, Grajaú, v. 1, n. 1, p. 170-180, jan./jun., 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 89, 1996.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição histórico-cultural. **Educação em Revista**. v. 29 n. 01, p. 247-271, mar. 2013.

RAMOS, Marise; ZANOTTO, Marijane. Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC: A dissolução do sentido da educação escolar? In: FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; OLIVEIRA, E.; SILVA, L. T (Orgs). **Formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 2003.

ROCHA, Milene Rocha Vieira Santos; SILVA, Dyllean de Cássia Oliveira; LOIOLA, Edney. Amazônia Oriental: impactos socioambientais em Pequiá de Baixo no Município de Açailândia-Ma. **Revista Acta Ambiental Catarinense**, Chapecó, v. 12, n. 1/2, p. 17-30, jan./dez., 2015.

RODRIGUES, Fabiano dos Santos. Traços da trajetória social e formas de resistência da população do assentamento Califórnia em Açailândia-Ma diante de um conflito ecológico. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 18 n. 2, p. 306-336, jul./dez., 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

SANTINI, Juarez. Síndrome do esgotamento profissional Revisão Bibliográfica. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, janeiro/abril de 2004.

SAVIANI, D. A formação de professores: da LDB/96 ao CNE/CP 2/2002. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 699-712, jul./set. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. e21512. E-ISSN 2177-6059.

SAVIANI, Dermerval. **A lei da educação: LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*. , [S. l.], n. 4, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Gilmara Belmiro da. **A mediação pedagógica em vigotsky, comênio, herbart, dewey e skinner: processos de ensino e de aprendizagem**. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

SOUZA, Suzy Vieira Março de. **Gestão escolar: concepções e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 fev. 2025.

TANAMACHI, Elenita de Rício. A mediação da Psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2009.

VASCONCELLOS, Celso. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. **Série Ideias**. n. 28. p. 227-252. São Paulo: FDE, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A formação do professor: uma questão de competência. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.2.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Tradução de Paulo Bezerra).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. (103-117)

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2018 (Tradução de Paulo Bezerra).

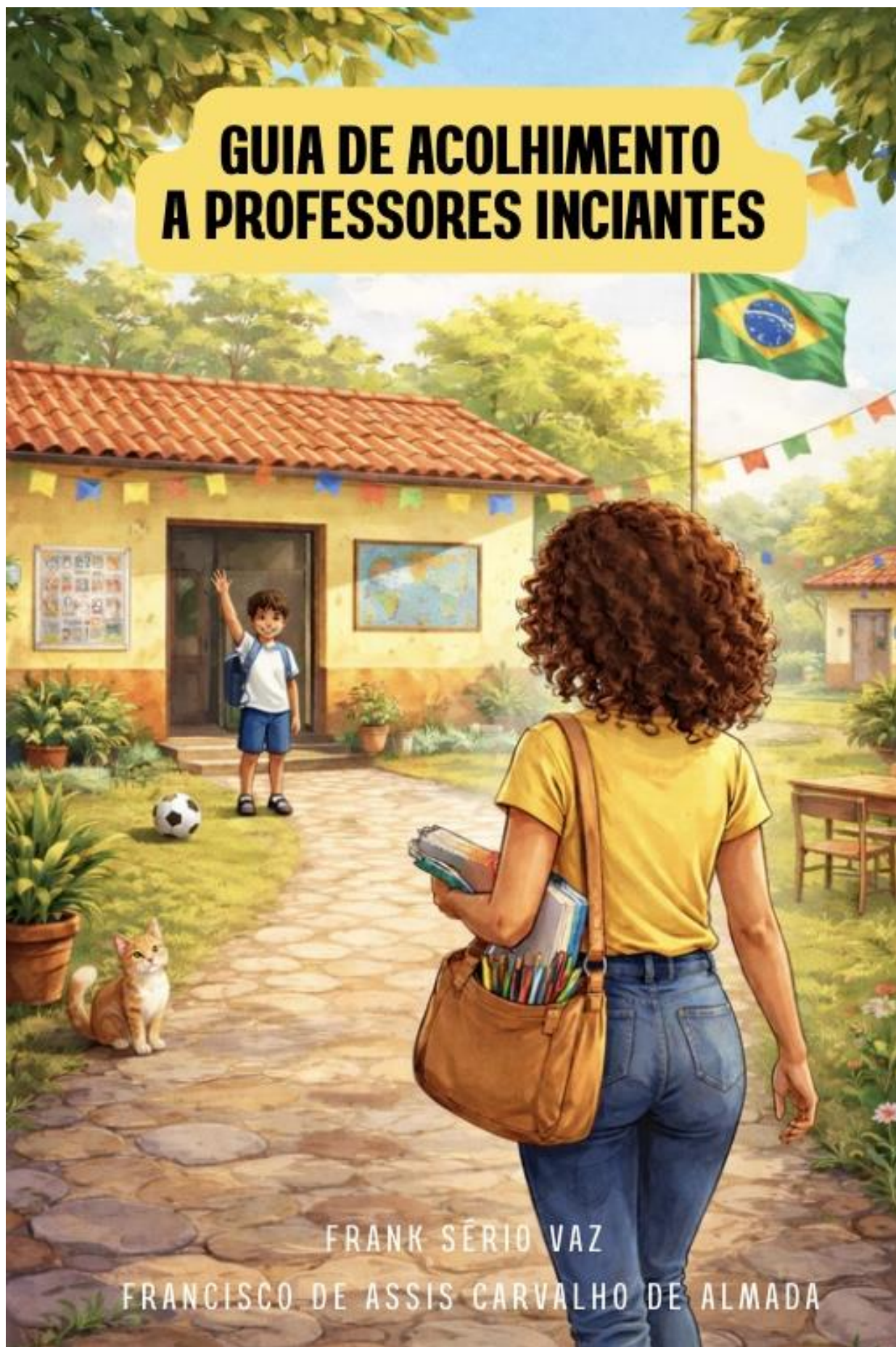
## **APÊNDICES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
PRÁTICAS EDUCATIVAS

### **APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL**

**GUIA DE ACOLHIMENTO A PROFESSORES INICIANTES**

# GUIA DE ACOLHIMENTO A PROFESSORES INCIANTES



FRANK SÉRIO VAZ

FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA

## APRESENTAÇÃO

O presente conteúdo, consiste em um Guia *de Acolhimento à Professores Iniciantes*, destinado aos sistemas educacionais que administram as redes de ensino por meio de secretarias de educação e estende-se também às equipes gestoras das unidades escolares da Educação Básica. A proposta desse material é produto da pesquisa de mestrado realizada com professores dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa intitulada “*A formação inicial e os impactos dos primeiros anos de experiência para os professores iniciantes na carreira*” teve como aporte teórico os pressupostos da Teoria Histórico Cultural, fundamentando-se no criador da Teoria, Vigotski, seus companheiros de estudo e em pesquisadores contemporâneos que tecem importantes ideias nas áreas das ciências sociais, humanas e da educação.

Nesse sentido, entendemos ser importante um direcionamento educacional pautado em uma teoria que corrobora com o desenvolvimento integral do sujeito em vários aspectos da sua vida, como é o caso da teoria histórico cultural proposta por Vigotski. Cabe destacar, nesse contexto, que não há uma fórmula pronta para lidar com situações subjetivas inerentes ao comportamento humano. Mas, é possível mensurar quais caminhos trilhar a partir de uma perspectiva teórica que enxerga o ser humano como um sujeito passível de se desenvolver a medida em que aprende, se relaciona com o meio e internaliza novos saberes. Nessa perspectiva, a escola de Vigotski tem contribuído muito para o âmbito educacional.

Diante disso, olhamos criticamente para os relatos dos professores participantes da pesquisa e constatamos que a formação inicial é uma fase fundamental para o exercício da atividade docente, bem como a possibilidade desses profissionais, após a graduação, continuarem aperfeiçoando suas práticas educativas por meio de formações continuadas, políticas públicas de valorização e um acolhimento institucional que favoreça o bem estar dos professores quando estes, ingressam no mundo do trabalho.

Na escola, trabalhando como professores e professoras, vários desafios e dificuldades surgem e colocam à prova esses sujeitos que até pouco tempo se preparavam para cumprir o seu ofício em sala de aula. Embora o estágio e programas de extensão possibilitem o contato prévio com a experiência docente, a realidade de ter total responsabilidade sobre o fazer profissional, eleva os sentimentos, emoções e

ações a um nível diferente. Nem sempre o caminho da primeira experiência em sala de aula resulta no êxito esperado. Ao contrário, as possibilidades de abandono da carreira se acentuam devido aos problemas crônicos de uma educação cada vez mais mercantilizada e que engessa a atuação docente, inviabilizando assim, uma educação emancipadora.

Nesse viés, buscamos orientar, propondo ações de acolhimento, às redes de ensino e as gestões escolares. Trazemos sugestões que, a partir de um acolhimento humanizador, nivela as relações interpessoais entre professores iniciantes e experientes. Além disso, ações que buscam fortalecer as práticas educativas pela socialização horizontalizada de saberes entre os professores. Dessa forma, buscamos uma melhor ambiência aos professores iniciantes no seu local de trabalho, possibilidades de desenvolvimento na interação com seus pares, bem como o acolhimento e construção do sentimento de pertencimento a fim de evitar a desmotivação e possível abandono na carreira.

O guia está estruturado em três partes principais: Roda de acolhimento e integração; Reuniões de colaboração formativa e Oficinas formativas. Na sessão roda de acolhimento e integração temos o início de um ciclo de atividades a serem realizadas juntos aos professores iniciantes da rede de ensino (até cinco anos de experiência). Esses professores serão convidados a participar desse primeiro encontro onde poderão se conhecer e entender a proposta desse acolhimento. As rodas de acolhimento e integração abordarão temas importantes para os professores iniciantes. Mas muito além de ouvir, eles serão chamados a falar sobre suas expectativas e experiências.

O segundo momento de atividades com os professores são as reuniões de colaboração formativa. Essa fase acontece na escola de lotação dos respectivos professores participantes e com a mediação, preferencialmente, do superviso/coordenador pedagógico. É um momento especial de estreitar os laços no próprio ambiente de trabalho e trocar experiências com os colegas de escola. Nesse contexto, o diário reflexivo será importante para o registro das reuniões.

Por fim, propomos quatro oficinas para discutir sobre os principais desafios que, segundo a pesquisa de mestrado revelou, assolam o cotidiano dos professores iniciantes. As oficinas buscam promover uma reflexão crítica sobre esses problemas e situar o papel do professor como um agente social de transformação da realidade.

## 1 Roda de Acolhimento e Integração

O início da carreira docente é um momento importante na trajetória profissional de todos que concluem a graduação em determinada licenciatura. O estágio supervisionado, os programas de iniciação científica e a residência pedagógica são iniciativas que aproximam os acadêmicos da escola de educação básica. Embora contribuam bastante para a formação docente, esses programas não anulam os sentimentos, emoções e expectativas que surgem ao assumir, de fato, uma sala de aula como o professor ou professora regente principal.

Nesse sentido, ao adentrar numa rede de ensino pública ou privada, os professores precisam de um acolhimento que favoreçam sua ambientação no trabalho educativo. É válido destacar que a escola não funciona como uma empresa qualquer, no sentido de possuir uma rotina pautada num trabalho burocrático ou de caráter fabril. O contexto educacional torna a escola num espaço onde as relações interpessoais importam, onde a autoridade do professor não é imposta e sim, construída. Onde os atores desse cenário educativo precisam de um planejamento que nem sempre dá certo e mesmo assim, a aprendizagem acontece. O acolhimento aos professores iniciantes é um passo fundamental para a permanência desse profissional na carreira. A nível de rede educacional, essa mobilização pode ser feita pelas secretarias de educação com o apoio da gestão escolar de cada escola.

O primeiro momento desse guia consiste no levantamento de informações a respeito do tempo de serviço dos servidores. Por meio de formulares online, como do google forms, ou até mesmo junto à gestão das escolas, é possível identificar os professores iniciantes na carreira. Sugerimos que o tempo mínimo de trabalho em sala de aula seja de até três anos.

Os professores serão convidados a participar de um encontro integrativo promovido pela rede de ensino. Os professores não precisam ser organizados de forma segmentada por níveis. Ao contrário, a interação entre os educadores da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental pode ser positivo. Pois, independentemente do nível, todos são professores e estão iniciando a carreira após uma trajetória teórica na universidade que foi fundamental para sua formação.

Sugerimos que nesse primeiro encontro, os professores iniciantes sejam recebidos por toda a equipe pedagógica e administrativa da rede de ensino. Essa apresentação coletiva é interessante para que os profissionais percebam que estão

vinculados a um órgão que está estruturado de maneira organizada a fim de atender a sociedade. Mais do que isso, os professores devem perceber que assim como todos os setores tem a sua função, a docência tem seu papel fundamental para que a educação de crianças, jovens, adultos e idosos, aconteça de forma concreta.

Nesse sentido, Vigotski (2018) compreende aos professores a função de organizadores do meio social educativo, capazes de orientar e regular a atividade educacional. Para isso, deve-se considerar a experiência de seus alunos, suas vivências e possibilidades de aprendizagem.

Após o primeiro encontro, outros dois serão agendados no intervalo de 15 dias de um para o outro. O primeiro encontro é de boas-vindas e deve priorizar as apresentações dos colaboradores e dos professores participantes. Segue abaixo, um quadro sugestivo para esse primeiro encontro integrativo entre os professores iniciantes:

<b>HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>
08:00hs	Recepção dos professores iniciantes	Broche/ adesivo/ boton.	Cada professor participante será recebido com muito entusiasmo e alegria. É importante ter uma dupla que recepcione os professores e entregue um broche/boton/adesivo para ser usado na camiseta.
08:15	Boas Vindas	Papel e texto	
08:30	Apresentação dos colaboradores	-	Cada servidor, informa seu nome e o setor em que trabalha. O mediador/a do encontro pode chamar a equipe à frente por setores.
09:00 – Lanche (O intervalo para o lanche é um momento importante do encontro. Os mediadores, organizadores do encontro formativo, devem ficar atentos à interação entre os profissionais durante o intervalo, analisar se estão todos a vontade. A equipe organizadora pode se mobilizar para socializar e tentar envolver àqueles que estejam mais tímidos na socialização).			

09:30	Apresentação dos participantes com a dinâmica do crachá	Papel, canetinhas coloridas, barbantes.	<p>Será orientado que os participantes coloquem o seu nome no papel e que busquem à mesa canetinhas para fazer algum desenho daquilo que gostam ou se identificam. Após isso, colocarão o barbante, confeccionando assim, um crachá de identificação.</p> <p>Os participantes se apresentarão, informando seu nome, área de formação e o significado do desenho que fizeram</p>
10:30	Roda de conversa: A importância da formação inicial e dos valores éticos na profissão docente	_____	<p>Algum técnico educacional pode mediar a participação dos professores nesse diálogo. É importante que falem das vivências relacionadas ao assunto.</p>
11:15	Explicação do Diário Reflexivo	Caderno personalizado ou para personalizar	<p>Os professores receberão um diário reflexivo. Nele, algumas páginas devem estar fixadas com textos que levem à reflexão crítica dos professores sobre o que foi discutido nesse primeiro encontro. Além disso, páginas devem ser dedicadas para as anotações sobre as primeiras impressões do encontro. O diário deve acompanhar os</p>

			professores em todos os encontros formativos.
11:30	Encerramento	Video Sugestivo: Sou professor - Leandro Karnal	Após assistir o vídeo do prof. Leandro Karnal, é importante agradecer a presença de todos e informar a data do próximo encontro.
Link do vídeo sugerido: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qGGtzaGWfa0">https://www.youtube.com/watch?v=qGGtzaGWfa0</a>			

Os próximos dois encontros, com exceção das apresentações, podem assumir o mesmo roteiro sugerido. Além disso, serem incluídos momentos culturais que reforcem a identidade do professor como sujeito mediador do conhecimento. Os momentos culturais podem ser no formato de leitura de poemas, poesias, crônicas, vídeos reflexivos. Ademais, podem ser por meio da música, alunos podem ser convidados a se apresentarem com músicas inspiradoras ou que remetam os participantes à ideia de resiliência.

O segundo encontro pode abordar uma roda de conversa em que a pauta seja as condições socioemocionais dos professores na fase inicial da carreira. O mediador/a desse momento deve ter conhecimento de causa no sentido de ajudar os professores participantes a lidarem com os sentimentos e emoções que irão expressar (pode ser um psicólogo/a convidado que atende a própria rede de ensino). Antes de qualquer socialização com todo o grupo, é importante que o público seja dividido em grupo de até 6 participantes e todos possam conversar com mais tranquilidade. A mediação desses grupos menores pode ser realizada pela equipe da secretaria de educação. Estes, precisam fazer uma escuta ativa das situações colocadas pelos professores, registrando tudo de maneira anônima. Após o tempo de escuta, os mediadores levarão as situações registradas para que o mediador geral faça uma abordagem específica no intuito de ajudar os participantes a lidarem com o estresse e angústias relatados pelos professores.

O acolhimento aos professores deve contemplar, a nível de rede, muitos aspectos que são importantes para a fase inicial da carreira. O suporte emocional é necessário e uma demanda atual para os profissionais da educação. Sobre essa questão, Santos *et al.* (2016) constata que sintomas relacionados ao mal estar

docente podem se manifestar de forma imperceptível aos professores afetados e evoluírem gradativamente para diferentes níveis de ansiedade. Nesse sentido, preservar o bem estar físico e mental dos professores deve ser uma prioridade.

### **1.1 Espaço dialógico para partilha de vivências**

Os encontros entre os professores iniciantes devem objetivar, principalmente, o diálogo entre os pares. Cabe destacar, nesses momentos, que a valores éticos e sociais devem compor as relações na escola e ser a base das relações interpessoais entre os professores, alunos e todos os envolvidos no processo educativo. Uma educação humanizadora se faz em entender que o diálogo faz parte das nossas condições mentais superiores e que devemos utilizar essa capacidade no convívio social.

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (Freire, 2002, p. 10).

Dessa forma, Paulo Freire (2002) expõe a condição humana de agir intencionalmente em prol de uma relação harmoniosa com seus pares e nesse processo, humanizar-se. O sujeito, torna-se capaz de enxergar pontos de vista diferentes, ensinar e aprender com as experiências postas diante de si. Utilizando as relações dialógicas no convívio social a fim de atender, tanto as suas necessidades, como as do coletivo.

Na esfera educacional, o diálogo é uma ferramenta que serve como elo de ligação para gerar ações coletivas de forma democrática. Nesse sentido, consideramos que pensar diferente conduz a um agir diferente, tal comportamento configura-se como um ato falho quando a concretização de um objetivo só é possível por meio de uma ação coletiva onde todos os sujeitos envolvidos precisam alinhar suas ideias. Dessa forma, o diálogo tornar-se fundamental e indispensável na prática dos professores com os seus alunos e nas relações interpessoais com seus colegas de trabalho.

Pode-se incentivar aos professores que busquem esse espaço dentro do contexto escolar, as relações dialógicas entre gestão escolar e professores é um caminho frutífero para melhorar demandas escolares que estejam causando

insatisfações. Uma atividade que a gestão escolar pode realizar junto aos professores é de uma escuta ativa onde cada docente possa expressar-se com leveza, sentir e perceber que naquele momento, principalmente, será ouvido com respeito e atenção. Assim, ratificamos “a importância da escuta ativa em práticas dialógicas, de forma intencional, volitiva e com amorosidade” (Rodrigues, 2022, p. 186).

Nesse processo, não pode haver vaidade ou sustentação de egos. Para que o diálogo seja fecundo, é necessário o reconhecimento, por parte dos sujeitos envolvidos, de que os conhecimentos que já possuem não se sobrepõem. Mas sim, se complementam. Todos se desenvolvem nessa relação dialética mediada pelo diálogo.

O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens se transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens (Freire, 2016, p. 135).

Nessa perspectiva, cabe destacar que Vigotski (2001, 2007, 2018) ratifica a humanização dos indivíduos pelo processo das interações sociais estabelecidas entre os homens e a cultura, o contato com os conhecimentos acumulados historicamente, mediados por signos e pela linguagem. Dessa forma, o diálogo construído por homens e mulheres numa sociedade, favorece sua humanização de forma recíproca e permite que aqueles com menos experiência em determinado conhecimento recebam a devida instrução.

## 2 Reuniões de Colaboração Formativa

Essa etapa do plano de acolhimento aos professores iniciantes consiste numa colaboração horizontal entre professores iniciantes e experientes. Sugerimos que após os primeiros encontros a nível de rede, onde todos os professores interagem entre si e com os servidores da Secretaria de Educação, os professores iniciantes sejam direcionados às escolas onde atuam para momentos esporádicos de trocas de experiências com colegas mais experientes na carreira. Nessa fase, é fundamental o apoio logístico da gestão escolar, o/a coordenador/a pedagógico/a deve mediar os momentos de interação entre os professores. O ideal é que o grupo formado, por escola, não ultrapasse a quantidade de dez pessoas. Sendo importante formar um grupo com no mínimo cinco participantes.

Com o suporte da Secretaria de Educação, o grupo de colaboração formativa irá dispor de momentos estratégicos para se reunirem periodicamente. O intervalo sugerido é de encontros mensais pelo período de seis meses.

Segue abaixo, uma sugestão de cronograma para o primeiro encontro do grupo de Colaboração Formativa:

<b>I Encontro de Colaboração Formativa</b>	
<b>Mediação:</b> Coordenador/a Pedagógica/a	
<b>Tempo de duração estimado</b>	Duas horas. Procure não estender muito o encontro. Ultrapasse o tempo previsto se houver a percepção de que realmente é necessário, a fim de possibilitar que a troca de experiências entre os professores não seja interrompida.
<b>Ambientação</b>	Torne o ambiente aconchegante, adequado para uma conversa, um diálogo. Para isso, o ambiente pode ser decorado com plantas, tapetes e objetos que promovam a sensação de um ambiente “familiar”. Mas também, profissional, podendo ser utilizados livros e quadros com citações inspiradoras. Se possível, utilize poltronas ou cadeiras confortáveis. É importante que na sala tenha uma mesa com a finalidade de propiciar a produção escrita em alguns momentos do encontro. Providencie materiais de papelaria como papel, lápis, canetas, pincéis... organize-os numa caixa e coloque num lugar de fácil acesso.

<b>Apresentação</b>	<p>O mediador do encontro deve promover uma dinâmica de apresentação. Por mais que os professores já se conheçam por serem colegas de trabalho, é necessário criar um vínculo maior.</p> <p><b>Dinâmica sugerida:</b> O mediador/a entrega a cada participante um pedaço de papel, nele, irão escrever o primeiro nome. Após isso, o mediador informa, a todos, que deverão escrever um sobrenome com uma palavra que define a história de vida de cada um até aquele momento. Após isso, o mediador, que também fará essa atividade, inicia as apresentações expondo o papel com o seu nome e sobrenome escolhido, incentivando os demais participantes a fazerem o mesmo. Espera-se que cada professor exponha, por meio de uma palavra-chave, algo que foi importante para sua vida pessoal ou profissional até aquele momento e que a partir disso, possa fortalecer o vínculo com os colegas do grupo.</p>
<b>Formação Inicial: Tempos e Perspectivas</b>	<p>Para introduzir um diálogo sobre a formação inicial, recomendamos que o mediador/a reproduza o vídeo: <i>O que você quer ser quando crescer?</i> Link:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IAnzAWt5tCI&amp;list=RDIAnzAWt5tCI&amp;start_radio=1">https://www.youtube.com/watch?v=IAnzAWt5tCI&amp;list=RDIAnzAWt5tCI&amp;start_radio=1</a></p> <p>Nesse diálogo, o mediador deve conduzir os professores a relembrem sua trajetória acadêmica, suas perspectivas profissionais quando alunos da graduação. Ainda, fazer um comparativo com as principais projeções que se concretizaram a partir do início da carreira no magistério. É importante que o professor iniciante perceba que alguns anseios e expectativas dos colegas mais experientes também são semelhantes aos seus. E que assim como eles, poderá lidar com expectativas bem sucedidas, frustradas ou ainda não concretizadas. Além disso, é importante que todos externem quais emoções e sentimentos sentiram no primeiro dia de aula como professor/a. Após o diálogo sobre a pauta da formação inicial, é hora de registrar no Diário Reflexivo os principais pontos levantados.</p>
<b>Hora de produzir</b>	<p>O professor iniciante já tem em suas mãos o caderno que recebeu no encontro, a nível de rede. O mediador/a deve entregar outros aos professores experientes. O caderno servirá para a produção</p>

	<p>de um diário reflexivo. Nesse primeiro encontro em grupo, o tempo dedicado ao diário será para anotar as principais expectativas durante a formação acadêmica e relatar como foi o primeiro dia de aula como professor/a. Quais os sentimentos e emoções desse primeiro momento. O tempo para essa atividade é de 20 minutos. Os professores não serão pressionados a concluir nesse tempo, mas é importante iniciar o registro que pode ser concluído depois.</p>
<b>Encerramento</b>	<p>O mediador/a vai mostrar aos professores uma cartolina grande com o desenho de uma árvore. A cartolina será fixada na parede e para cada participante será entregue o desenho de uma maçã. No interior da maçã, os professores serão orientados a anotar algo que tenham considerado relevante na primeira reunião de colaboração formativa. Após o registro, o mediador/a pedirá que de forma sequenciada, cada professor socialize o que escreveu e quando finalizar, poderá colar a maçã na copa do desenho da árvore na cartolina.</p> <p>Essa sugestão de encerramento pode ser usada em todas as reuniões do grupo.</p>
<b>Coffe-break</b>	<p>É muito importante proporcionar o momento de um lanche para o grupo de professores participantes. Ambientar uma mesa com flores, dispor talheres, xícaras, preparar um café... De maneira orgânica, será percebido que os professores continuarão o diálogo e a troca de experiências com mais informalidade. Esse momento ajudará no fortalecimento das relações interpessoais na escola.</p> <p>O mediador/a pode sugerir ao grupo que a cada encontro alguém fique responsável por algum item do lanche e que o grupo se comunique na preparação do próximo, ajudando também na ambientação da sala de acordo com o foco de cada reunião. É indispensável que todos se sintam parte desse processo formativo, compreendendo cada encontro como uma construção coletiva de vivências, experiências e conhecimentos.</p>

As demais reuniões de colaboração docente podem seguir a mesma sequência do cronograma sugerido acima. Ao invés da dinâmica de apresentação, o mediador pode desenvolver outras que fortaleçam os vínculos por meio do conhecimento de algo pessoal de cada participante. Por exemplo: Um relato de vida marcante, gostos e preferências gastronômicas, de lazer ou de entretenimento...

Como pauta do diálogo, para a primeira reunião, foi sugerida a formação inicial dos professores. Essa troca de experiências relacionadas ao processo de formação, ainda na graduação, é relevante para que os professores relembrem seus anseios, expectativas e sentimentos na sua época de acadêmicos das licenciaturas. A formação inicial é uma das etapas que compõe a carreira docente e pode ser definida como um período fundamental onde os sujeitos adquirem conhecimentos teóricos e práticos que possibilitarão um trabalho com qualidade no magistério (Garcia, 1999).

As próximas abordagens, nas reuniões de colaboração formativa poderão contemplar os desafios cotidianos da profissão docente. O mediador pode elencar alguns ou sugerir que o próprio grupo elabore. Nesse sentido, entendemos que os saberes da experiência são válidos e úteis para as práticas educativas dos professores. Nesse viés, Tardif (2002, p. 36) entende o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, ratificamos a necessidade de olhar para a prática pedagógica como fonte de conhecimentos úteis às práticas educativas dos professores iniciantes, assumindo caminhos já trilhados pelos colegas mais experientes.

<b>TEMAS SUGERIDOS (Reuniões de Colaboração Formativa)</b>	
1. Formação inicial	4. Afetividade na relação professor-aluno
2. Planejamento	5. Avaliação da aprendizagem
3. Indisciplina discente	6. Suporte institucional

### 3 Propostas de Oficinas Formativas

Nesta seção, serão sugeridas quatro oficinas temáticas que poderão ser realizadas com os professores iniciantes, num encontro a nível de rede e de preferência em um espaço amplo, confortável, adequado para receber todos os professores iniciantes da rede de ensino. Os quatro temas escolhidos emergem dos principais desafios enfrentados nesse na fase inicial da carreira, desafios estes, apontados pelos professores participantes da pesquisa de mestrado que propõe este produto educacional.

#### 3.1 OFICINA: Gestão democrática da Indisciplina

**Objetivos:**

- Compreender a indisciplina como um fenômeno proveniente das relações sociais humanas e não como característica inata do sujeito.
- Analisar a relação do trabalho pedagógico em sala de aula com as características de alunos considerados indisciplinados, no ponto de vista de professores participantes da oficina e de outros encontrados na literatura do assunto em questão.
- Refletir sobre o diálogo como uma ferramenta importante no processo de escuta ativa dos estudantes, bem como nas relações interpessoais entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.
- Produzir estratégias, democraticamente e no coletivo, que promovam uma boa gestão da indisciplina no contexto escolar.

**Duração:** 4 horas

**Metodologia:** Estudo teórico sobre o assunto; Roda de diálogo; Análise de situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar e produção coletiva de estratégias.

**Acolhimento:** Os professores iniciantes devem ser recebidos cordialmente pelos mediadores da oficina. A ambientação do espaço deve ser acolhedora e organizada para os debates e produções. Após as boas vindas, o tema é apresentado

aos participantes, os mediadores entregam um texto aos participantes e todos se dividem em duplas para uma leitura que situe os professores sobre a temática. O texto a seguir consiste numa fundamentação teórica sobre a indisciplina no contexto escolar.

### **Refletindo:**

#### **Indisciplina em sala de aula: Um olhar humanizador**

Um dos grandes equívocos traçados sobre a indisciplina discente está em compreender esse fenômeno como herança biológica. Cabe esclarecer, à luz da teoria histórico cultural, que a indisciplina, não é proveniente de fatores inatistas, uma vez que “o pensamento, a conduta que constituem a inteligência e a personalidade humana se configuram no processo de educação em que o homem aprende socialmente a ser o que é” (Mello, 2003, p. 72). Logo, o meio em que vive e as experiências do sujeito influenciam na constituição do desenvolvimento psíquico-social do sujeito e devem ser considerados para analisar seu comportamento.

A educação tem a capacidade de intervir no comportamento humano a partir da apropriação do conhecimento por parte do sujeito, sendo este capaz de modificar o meio e a si mesmo, humanizando-se cada vez mais nesse processo. A educação, como forma de trabalho não material, concebe ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos... elementos necessários à formação singular dos indivíduos como seres socialmente históricos, dotados de uma segunda natureza que é produzida de forma intencional numa relação dialética entre os homens (Saviani, 2011).

Temos que considerar, dessa forma, que a educação é um processo indispensável na constituição da personalidade humana e na maneira como o sujeito expressará suas vontades, inquietudes e pensamentos diversos. A influência familiar, apesar de corroborar para algum comportamento socialmente atípico<sup>18</sup>, não é determinante. Um filho indisciplinado não é, conseqüentemente, um aluno indisciplinado. Associar o comportamento indisciplinado a fatores inatistas é um

---

<sup>18</sup> Atípico no sentido de o indivíduo não apresentar um comportamento socialmente esperado. A influência familiar conspira para um desvio de conduta quando a criança é exposta a um ambiente degradante movido pela falta de afeto, violência doméstica e outras situações que podem afetar o bom desenvolvimento psíquico do sujeito.

equivoco, uma vez que essa forma de agir parte da “multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento” (Rego, p. 96, 1996).

Sobre esse processo, a influência da escola é capaz de moldar o entendimento dos estudantes e a partir disso, sua conduta no meio. Nesse contexto, os professores se destacam como mediadores não apenas do conhecimento científico. Mas de valores socialmente postos e indispensáveis para a vida em sociedade.

A indisciplina discente tem sido um grande desafio enfrentado no início da carreira docente. Para além da fase inicial, a indisciplina em sala de aula tem sido uma das problemáticas que os professores da educação básica, de maneira geral, mais têm reportado em estudos relacionados às dificuldades enfrentadas na carreira (Aquino, 1998; Mello, 2003; Dayan, 2008; Lima, 2015). Com base nisso, percebemos que esse problema não é um caso isolado e acontece de maneira sistêmica em todo o território nacional, com ênfase nas escolas públicas da educação básica. Dayan (2008), apresenta o conceito geral de indisciplina como sendo desobediência às regras. Estas, quando existentes e obedecidas configuram o comportamento disciplinado. O estudo de Lima (2015) revela que esse conceito não é algo implicado genericamente, mas sim, uma visão compartilhada pelos próprios professores e alunos sobre a indisciplina. Dessa forma, nos perguntamos como se caracteriza esse aluno indisciplinado? É relevante entender, na percepção dos professores, como esse problema se manifesta nos estudantes.

Nesse sentido, Aquino (1998) se debruça em três hipóteses que geralmente são usadas a fim de explicar o fenômeno disciplinar: O aluno desrespeitador; o aluno sem limites e o aluno desinteressado. O autor explica o aluno desrespeitador como aquele que comparado aos alunos de épocas atrás, não respeita mais seus professores e nem o espaço escolar. Esse aluno rompe as barreiras da militarização que por muito tempo predominou na logística escolar, onde a ameaça e o castigo eram instrumentos de controle. Uma reflexão interessante sobre as escolas atuais é o fato que a “represália, a submissão e o medo ainda parecem habitar silenciosamente as salas de aula, só que agora, por exemplo, por meio da avaliação” (Idem, p.188). A indisciplina do aluno desrespeitador está associada ao modelo escolar que insiste em não dar voz aos estudantes e que a cada dia segrega mais do que inclui. Tal conjuntura aspira por transformações urgentes nas relações que se formam no interior

das escolas, principalmente na relação de autoridade do professor para com os seus alunos.

A autoridade docente deve se pautar numa relação democrática onde os alunos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, visto que “a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (Freire, 1996, p. 36). Por conseguinte, ao invés de “dominar”, os profissionais da educação que desenvolvem suas atividades na escola, gestores, coordenadores, professores... precisam manejar o ambiente, promovendo um espaço pedagógico produtivo, participativo e que agregue a sensação de pertencimento aos estudantes.

Já o aluno sem limites, Aquino (1998) relata que é aquele aluno visto com um “déficit-moral” ocasionado principalmente pela negligência familiar. Essa condição tornaria esse aluno imune a regras e ao reconhecimento da autoridade de outrem. Para contestar essa definição, o autor relembra que as crianças ao ingressarem na escola já possuem clareza sobre condutas que devem ser adotadas na coletividade, porque a brincadeira, atividade principal que antecede e continua na fase escolar, já propiciou momentos onde os participantes precisaram se adequar as normas impostas pelo grupo sob o risco de saírem da brincadeira ou serem expulsos no processo. Além disso, é apontado a constante tentativa da criança em acertar, principalmente no processo de apropriação da língua culta, fato esse que denota a superação dos limites até então formados meramente por conceitos espontâneos.

Desse modo, não se pode sustentar, nem na teoria nem na prática, que as crianças padeçam de falta generalizada de regra e de limite, embora esta ideia esteja muito disseminada no meio escolar. Ao contrário, a inquietação e a curiosidade infantis ou do jovem, que antes eram simplesmente reprimidas, apagadas do cotidiano escolar, podem hoje ser encaradas como excelentes ingredientes para o trabalho de sala de aula. Só depende do manejo delas... (Aquino, 1998, p. 190)

O professor é o mediador responsável por esse manejo e a escola deve facilitar esse trabalho, possibilitando condições necessárias para que o aluno enxergue a figura docente como autoridade competente e o respeite pela posição e competência que os educadores detêm e não por imposições passíveis de sansões. A gestão e coordenação pedagógica são estruturas fundamentais de auxílio e orientação para o êxito dessa compreensão. Quanto a participação familiar, o autor

esclarece a importância de distinguir os papéis que cada uma, escola e família, exercem sobre a educação do sujeito.

[...] o que está em foco é a ordenação da conduta da criança, por meio da moralização de suas atitudes, seus hábitos; no caso da escola, o que se visa é a ordenação do pensamento do aluno, por meio da reapropriação do legado cultural, representado pelos diferentes campos de conhecimento em pauta (Aquino, 1998, p. 192).

A consciência dessa diferenciação rompe com o paradigma do professor ser um profissional que deve exercer múltiplas funções. Diminui a sobrecarga que é posta no trabalho docente, onde os professores cada vez mais são avocados a serem especialistas que entendam fatores que estão além das suas competências profissionais. A condição humana e de convivência já tornam o docente sensível a perceber dificuldades socioemocionais e cognitivas dos alunos. Mas, isso é consequência do processo de ensino e interação na sala de aula, a mediação do conhecimento precisa ser o foco da responsabilidade docente, quando o entendimento não é esse, a sobrecarga e responsabilização dos professores serão consequências inevitáveis. A indisciplina do aluno “sem limites” tem origem, também, nessa confusão de atribuições e chama nossa atenção para a prática docente, a necessidade de os professores agirem de maneira intencional, ativa e com foco na sua atividade.

O desinteresse é a terceira e última característica que Aquino (1998) apresenta como característica do aluno indisciplinado. O aluno desinteressado seria, na percepção de muitos educadores, fruto de uma sala de aula pouco atrativa que permanece estagnada no tempo, alheia ao avanço tecnológico e que não oferta recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais e atrativos. Essa problemática está situada no campo metodológico e precisa ser revista com atenção. Pois, escola não se enquadra na área do entretenimento para se adequar a modismos a fim de atrair seu público para um show momentâneo. Na escola, os estudantes se apropriam do passado historicamente acumulado de maneira formal e sistemática. Não obstante, esse processo não precisa ser algo maçante, é sobre a metodologia das práticas pedagógicas que desponta o interesse e o desinteresse do indivíduo. O autor diz que o trabalho realizado a partir da realidade do aluno pode ser uma alternativa para o ponto de partida na apropriação do conhecimento. Mas, destaca a

importância de os professores objetivarem “ultrapassar em muito esse escopo restrito, da disponibilidade cognitiva do aluno e sua pontualidade. O trabalho escolar visa, sem sombra de dúvida, a transformação do pensamento do aluno” (Aquino, 1998, p. 197).

É possível identificar a possibilidade de transformação na receptividade dos alunos para com o mestre. E até mesmo quando o educando está introspectivo por algum fator condicionante, a carência se mostra aos olhares atentos do professor e da professora, requerendo deste uma intervenção que motive o aluno para sua atividade principal, o estudo.

A indisciplina do aluno desinteressado reflete a necessidade de motivação para algo e põe o professor como principal criador dessas motivações, responsável por perceber a necessidade coletiva e individual dos seus alunos e provocar motivações significativas. Dito isso, entendemos que para mediar o conhecimento, o professor precisa ser detentor deste e das práticas metodológicas necessárias para o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

É inevitável, muitas vezes, se perguntar, diante dos casos de indisciplina em sala de aula, questões do tipo: “Como eu vou lidar com esse aluno? Como vou agir?”. Esse dilema reflete a angústia de muitos educadores na fase inicial do trabalho docente. São essas questões que tornam úteis o direcionamento da teoria, aliada à prática e troca de experiência com seus pares, para os professores iniciantes. Com base nesse panorama, Mello (2003) analisa o problema da indisciplina à luz da teoria histórico cultural dando enfoque ao ato educativo como um dos muitos elementos que compõem a problemática aqui discutida. A autora ressalta a necessidade de a mediação docente acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, concebida por Vigotski, onde o aluno poderá se apropriar com êxito de um novo conhecimento. Para isso, é necessário reconhecer as limitações, necessidades e afinidades do estudante em relação ao objeto. Seja num ambiente escolar rígido ou liberal, o problema da indisciplina tomará forma quando os estudantes não enxergarem sentido na atividade que realizam.

Quando isso acontece, os alunos não se percebem como aprendizes, sujeitos que estão sendo guiados a um desenvolvimento pleno. Mas, como sendo “robôs” que reproduzem movimentos dados por um mestre de capacidade intelectual inatingível. O comportamento docente, de forma mecanizada, pouco tem a ver com a percepção individual dos professores em relação a sua conduta. Mas sim, com a interferência proveniente de políticas públicas que não valorizam a autonomia dos profissionais da

educação. São normas, projetos e orientações que regulam o trabalho educativo nas escolas e cerceiam a liberdade de ensinar e aprender com foco na prática social. Por isso, é válido destacar o protagonismo dos professores na elaboração de políticas públicas que agreguem, realmente, nas práticas educativas. Além disso, valorizar os esforços feitos pelos professores e professoras, criando possibilidades mediadoras que garantam um trabalho executado com qualidade e equidade diante dos seus alunos.

**Roda de conversa:** Para iniciar o diálogo sobre a indisciplina, os mediadores irão solicitar que uma pessoa de cada dupla formada vá até a frente, com um pincel marcador, dirigindo-se a um quadro ou cartaz posto na parede. No quadro/cartaz será solicitado que escrevam uma palavra que defina a indisciplina em sala de aula ou que tenha relação com essa problemática. Espera-se que possam surgir alguns termos como: desinteresse, conflitos, rebeldia, confronto...

Após isso, o/a mediador/a possibilitará que os participantes discutam o problema da indisciplina, direcionando os participantes para a essência da fundamentação teórica. A problemática não pode assumir conotações pessoais ou visões que não se sustentam na realidade. Mas, precisa ser guiada à luz de um referencial teórico específico, que nesse caso, é a Teoria Histórico Cultural.

A questão da indisciplina, nessa perspectiva, decorre da interação social e é motivada por fatores oriundos dessas relações. Nesse sentido, a afetividade entre professor/a e aluno/a pode corroborar ou não para um comportamento disciplinado, bem como os fatores externos à escola, como a vulnerabilidade social. A indisciplina não pode ser compreendida como um fator inato, biológico... Se essa premissa for levantada por algum professor/a, o mediador/a da oficina pode provocar reflexões a partir do texto que foi lido e fazer com que o grupo de professores vejam a indisciplina como uma condição fruto das relações sociais e não, geneticamente, determinada.

**Produzindo:** Nesse momento, os professores serão divididos em grupos de três a cinco pessoas. Cada grupo receberá uma tabela em que poderão traçar duas

estratégias de intervenção ao problema da indisciplina em sala de aula. O modelo proposto está abaixo:

<b>Plano Coletivo – Manejo democrático da indisciplina na escola</b>			
<b>Estratégias</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Resultados Esperados</b>

Cada grupo terá 30 minutos para desenvolver seu plano. É importante lembrar que toda a escola pode fazer parte das estratégias, a colaboração coletiva não compreende apenas os professores e alunos. Outros sujeitos do contexto escolar podem participar de ações que visem minorar ou solucionar a indisciplina no ambiente educativo.

**Encerramento:** Os planos devem ser socializados por cada grupo. Após isso, os mediadores encerram a oficina destacando os pontos positivos de cada proposta.

### **3.2 OFICINA - Recursos pedagógicos acessíveis: Um exercício à criatividade docente.**

#### **Objetivos:**

- Promover a reflexão e o desenvolvimento da criatividade pedagógica coletiva como forma de enfrentar, de forma crítica e intencional, a escassez de recursos pedagógicos na escola.
- Analisar a falta de recursos como uma condição histórica e social do trabalho docente.
- Resignificar materiais simples e práticas cotidianas como instrumentos mediadores da aprendizagem.
- Fortalecer a autonomia docente por meio da construção coletiva de estratégias pedagógicas acessíveis.

**Duração:** 4 horas

**Metodologia:** Leitura de texto proponente à problemática discutida; Diálogo crítico e escuta ativa; Compartilhamento horizontal de experiências; Análise de situações cotidianas concretas e produção coletiva de estratégias.

**Acolhimento:** Ao chegar no ambiente, todos os professores receberão um cata-vento pequeno, feito de papel, palitos e fita adesiva. O modelo sugerido pode ser visto e reproduzido a partir do tutorial: [https://www.youtube.com/shorts/gKC\\_5l3Biu4](https://www.youtube.com/shorts/gKC_5l3Biu4).

É importante que o acolhimento seja feito de forma calorosa e animada. Os mediadores devem ambientar o local com artigos recicláveis, brinquedos e ferramentas de trabalho sustentáveis.

#### **Refletindo:**

#### **Criatividade na superação da escassez de recursos**

A educação pública escolar enfrenta vários desafios cotidianos que desafiam a prática docente a ponto de influenciarem na eficácia do trabalho educativo. Diante

disso, podemos afirmar que a carência de recursos materiais aliado a condições estruturais precárias se destacam nesse cenário de desordem.

Na abordagem do conteúdo em sala de aula, cada componente curricular exige recursos básicos para o desenvolvimento da temática e assimilação desta por parte dos estudantes, por exemplo: mapas grandes e atualizados na geografia, kits esportivos (bolas, raquetes, rede...) para a prática na educação física, dicionários no componente de língua inglesa, enfim... são elementos diversos que ajudam nas práticas educativas dos professores e dão suporte material para sua atividade.

Nesse contexto, a falta de recursos se destaca com um dos desafios enfrentados pelos professores na educação básica, afetando principalmente aqueles que estão iniciando na carreira. O mais contraditório dessa situação é a cobrança massiva dos sistemas de ensino por resultados de plena eficiência por parte dos professores, uma cobrança por qualidade de ensino e aprendizagem que emerge de ambientes sucateados e com inúmeros déficits estruturais. Diante disso, nos perguntamos: qual a gênese dessa problemática? porque algumas unidades de ensino sofrem mais que outras por esse sucateamento material? O que os professores tem feito para superar essa dificuldade e conseguir desenvolver sua atividade com o mínimo de qualidade possível num ambiente que não proveem os instrumentos básicos de trabalho?

A distribuição e gerência dos recursos materiais escolares, na educação pública, cabe aos órgãos competentes de uma rede de ensino e por fim, à gestão escolar. Por isso, a falta de recursos pedagógicos, itens essenciais e necessários, pode ser fruto de uma cadeia logística mal elaborada e até mesmo da falta de organização financeira na escola.

Miranda, Pezzini, Melo, Haslinger e Braga (2024) defendem que a superação dos desafios relacionados aos recursos, sem perda da qualidade educacional, perpassa pelo esforço coletivo de toda a comunidade escolar. Pais, professores, estudantes, gestão... devem ter voz participativa na gestão dos recursos e adotar estratégias que envolvam “a implementação de práticas de gestão eficazes, adoção de pedagogias inovadoras, integração de tecnologias educacionais e fortalecimento da parceria com a comunidade” (Idem, p. 1745).

Sobre isso, Vitor Paro (2016, p. 17) aponta a participação coletiva e democrática de todos os interessados no bom funcionamento da escola como meio para pressionar escalões superiores a fim de conquistar a autonomia e os recursos

que a escola precisa para desenvolver suas funções. Quando se fala em participação coletiva, destacamos a importância da transparência na gestão de recursos e materiais e na mobilização coletiva por melhores condições de trabalho. É uma mobilização de todo o grupo que compõe o contexto escolar. Pois é uma necessidade coletiva, onde os mediadores do conhecimento e estudantes serão beneficiados.

Na sua pesquisa de dissertação, Santini (2004) relata situações onde os professores, para efetivar suas práticas, precisam recorrer a associações de pais ou até mesmo aos próprios estudantes para a aquisição de materiais básicos. O pesquisador aponta a disparidade dessa escassez diante das cobranças que os professores tem para que constantemente possam rever suas práticas metodológicas em prol da elevação dos índices educacionais. Esse discurso de muitos sistemas educacionais não se aplica a realidade vivenciada nas escolas, já que na prática não são garantidas as condições materiais necessárias que ampliaria o leque de possibilidades de trabalho aos professores.

Nesse contexto, os profissionais da educação têm resistido e traçam estratégias alternativas em prol da aprendizagem dos seus alunos. Nesse viés, trabalhar com materiais alternativos, acessíveis, reciclados, é uma prática comum. São inúmeras propostas de gamificação de conteúdos com materiais alternativos, ou até mesmo, construção de estruturas a partir de materiais simples e que quase sempre são custeados pelos próprios professores. Fazer arranjos, improvisar, remediar, demanda tempo e esforços que tornam o trabalho um desafio ainda maior. Embora o êxito seja alcançado na maioria das vezes, não podemos romantizar o sofrimento docente no exercício da sua atividade profissional.

Apesar de ensinar ser um ato de amor, como já dizia Paulo Freire, também é um ato de coragem. Coragem de fazer o trabalho acontecer e ao mesmo tempo, de lutar por melhores condições de trabalho. Ao passo em que os professores utilizam da criatividade como fonte principal para superação da escassez de recursos, também precisam lutar coletivamente por melhores condições de trabalho. Foi no campo da luta e resistência que o trabalho docente avançou nos últimos anos. Não é necessário levantar bandeiras e fazer movimentos extravagantes para se obter resultados no ambiente de trabalho. Na própria escola, o diálogo entre os professores e a gestão pode redefinir prioridades e tornar os recursos da própria escola como a fonte principal de materiais básicos e indispensáveis. A gestão democrática e participativa permite essa deliberação entre os atores do cenário educativo no contexto escolar.

Além disso, a participação de professores na escolha de materiais pedagógicos junto aos profissionais das Secretarias de Educação, confere transparência e participação ativa dos docentes nesse processo. Nesse sentido, temos uma relação profissional e pessoal que não pode acontecer verticalmente, mas de forma horizontal, considerando as opiniões dos educadores por meio de uma escuta ativa. Os professores estão na “ponta” do processo educativo, onde a aprendizagem se materializa. Portanto, tem percepções relevantes e que devem ser consideradas nas tomadas de decisões sobre os insumos, recursos e ferramentas de trabalho que irá utilizar junto aos alunos.

Desse modo, o trabalho dos professores é chamado a ser um campo de resistência. Quando se fala em recursos pedagógicos, a resistência pode ser encontrada na criatividade que muitos docentes tem nas suas práticas educativas. Os professores utilizam essa capacidade psíquica superior a fim de promover a mediação necessária para que seu aluno/a possa aprender com êxito. As práticas desenvolvidas em sala de aula revelam a maestria com que, os professores, conseguem efetivar o ensino. A gestão escolar, diante de uma cadeia de problemas estruturais que inviabilizem os recursos necessários, precisa ajudar os professores a resistir. Para isso, o suporte e auxílio pedagógico serão molas propulsoras para o cumprimento do plano de ensino dos professores, revelando uma mediação satisfatória e sinergia entre a equipe de trabalho.

**Diálogo crítico:** Após a leitura do texto acima, que discute a temática da oficina, os professores serão incentivados, pelos mediadores, a falar de suas experiências profissionais em relação ao suporte de recursos pedagógicos, discutir sobre como isso tem afetado o planejamento das aulas e se precisam ou não remediar e improvisar nesse processo.

**Produzindo:** Após a exposição oral de experiências pessoais e à luz das ideias contidas no texto proposto, os professores serão divididos em grupos de três a cinco pessoas. O foco, a partir dessa divisão, é propor estratégias de como trabalhar adotando dinâmicas diferentes de ensino. Ou seja, metodologias que contemplem aquilo que está acessível aos alunos e professores. Utilizar recursos sustentáveis é algo bom e deve compor a prática docente. Contudo, não pode se resumir unicamente a isso. Mais importante que o material utilizado, são as estratégias que promovem o

diálogo e a discussão do conteúdo, que permitem aos alunos e professores uma compreensão crítica da realidade.

**Encerramento:** Para finalizar o encontro formativo, os grupos irão socializar suas estratégias, apontando diferentes maneiras de mediar o conhecimento em sala de aula. É importante que os mediadores ressaltem a importância de sempre lutarem por condições dignas de trabalho, mas sem ignorar a autonomia de trabalhar com aquilo que está acessível e que faz parte do contexto social dos alunos.

### 3.3 OFICINA - Ninguém começa sozinho: Mobilizando o apoio institucional aos professores iniciantes.

**Observação importante:** Essa oficina deve contemplar a participação de gestores escolares, supervisores/coordenadores e professores iniciantes.

**Objetivos:**

- Mobilizar o apoio institucional como ação fundamental para a permanência dos professores iniciantes na carreira.
- Compreender a fase inicial da carreira como uma fase de desenvolvimento e não uma etapa de problemas individuais.
- Analisar a escola como uma instituição formadora no desenvolvimento profissional dos professores.
- Refletir como o apoio institucional pode potencializar ou desmotivar o trabalho docente.

**Duração:** 4 horas.

**Metodologia:** Acolhimento e sensibilização, diálogo crítico, estudo de caso fictício.

**Acolhimento:** A equipe escolar (professores, gestores e supervisores/coordenadores) será recebida pelos mediadores da oficina com um espaço preparado com antecedência. Esse espaço consiste num ambiente preparado para fotos onde um dos mediadores irá fotografar a equipe, assim que chegarem ao espaço da oficina. É importante que sejam avisados para chegarem juntos ao local. As fotos serão enviadas aos participantes como uma lembrança desse momento. Com isso, busca-se promover a integração entre a equipe escolar e o sentimento de pertencimento desses servidores ao respectivo grupo ao qual pertencem. Após a chegada, será exibido um vídeo de abertura das atividades. O vídeo sugerido é: [https://www.youtube.com/watch?v=uR4DE\\_4GV7o](https://www.youtube.com/watch?v=uR4DE_4GV7o) (A ideia principal do vídeo é que cada um deve fazer a sua parte para ajudar o outro. Os mediadores podem perguntar ao grupo o que entenderam do vídeo, quais as principais lições da narrativa e como podemos associá-las ao contexto escolar).

**Refletindo:** Recomendamos que seja entregue a cada equipe escolar um texto de fundamentação teórica sobre a temática da oficina. Para isso, indicamos o artigo “liderança escolar e acolhimento ao professor iniciante a educação básica: desafios e possibilidades da inserção na carreira docente”. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4889/6827>

**Produzindo:** Após a leitura, as equipes serão convidadas a refletirem sobre uma situação hipotética.

A situação é a seguinte:

*Anatália é uma professora iniciante que começou a trabalhar recentemente na Escola Municipal Tiradentes. Desde que iniciou seu trabalho com as turmas do 6º e 8º ano, tem sentido muita dificuldade de motivá-los a aprender. O 6º ano, principalmente, é uma turma que a professora considera difícil, onde Anatália não consegue lecionar com êxito pois os alunos são agitados e alguns apresentam acentuado grau de dificuldade na aprendizagem.*

De quais formas a gestão e coordenação da escola podem intervir nesse cenário a fim de ajudar a professora?

Para cada equipe será entregue um cartaz e pincéis marcadores onde poderão pontuar até três intervenções possíveis. Os mediadores devem enfatizar que a situação problema deve contemplar o apoio institucional, para isso, a equipe pode dialogar sobre o assunto e juntos, chegarem às suas conclusões.

**Encerramento:** Chegou o momento de apresentar as conclusões de cada equipe escolar. Toda a equipe deve participar na socialização do diálogo referente à situação problema.

### **3.4 OFICINA: Fortalecimento da identidade docente por meio da valorização profissional**

#### **Objetivos:**

- Compreender a identidade docente como uma construção social e histórica
- Refletir sobre os desafios do início de carreira e também suas potencialidades
- Analisar a relação entre a identidade docente e a valorização profissional
- Fortalecer o sentimento de pertencimento à carreira do magistério

**Duração:** 4 horas

**Metodologia:** Acolhimento, roda de conversa, troca de experiências, estudo teórico e produção em grupo.

**Acolhimento:** Para receber os professores, o ambiente deve estar organizado e de preferência com uma playlist tocando em um volume não muito alto e que permita a interação do grupo enquanto a oficina não inicia. As músicas podem fazer alusão à carreira docente como uma profissão fundamental para o desenvolvimento humano e de grande importância social. (Sugestões: um bom professor; aquarela)

**Refletindo:** Para iniciar a oficina, é importante introduzir de maneira crítica o assunto abordado. Para isso, uma reflexão a respeito da profissão docente precisa ser realizada de forma que não contemple apenas as formas de desvalorização que atinge a carreira dos professores, mas também as alegrias provenientes do magistério. O foco, nessa oficina, será motivar os professores participantes a buscarem cada vez mais a valorização profissional por meio de comportamento autônomo e motivado pelas satisfações que o exercício do magistério pode proporcionar. Com esse fim, será proposta a leitura do texto de Celso Vasconcelos (2022), “Potência do professor: atividade de ensino e as grandes alegrias da docência”. O texto será entregue a todos os participantes e será dedicado tempo para leitura silenciosa e socialização em grupo. Os grupos podem ter de cinco a sete participantes.

Referência do texto sugerido:

VASCONCELLOS, Celso. Potência do professor: atividade de ensino e as grandes alegrias da docência. **REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina**. v. 03, nº 01, 2022.

### **Produzindo:**

O momento de produção será dividido em três partes. Cada grupo vai produzir de forma coletiva e até dois membros serão eleitos para socializar a produção do grupo com os demais colegas participantes da oficina.

**1º momento** – Os participantes receberão uma cartolina branca, lápis, pincéis e giz de cera. Os grupos serão desafiados a criarem um desenho que represente as seguintes questões: Como a sociedade vê o professor; Como a escola vê o professor e Como nós (o grupo) nos vemos como professores.

Após o tempo dedicado à produção, será feita a socialização dos trabalhos. Os demais componentes do grupo que não forem apresentar verbalmente, poderão auxiliar os colegas segurando o cartaz produzido.

Espera-se que, com essas primeiras questões, vários pontos de desvalorização sejam mencionados. Isso é importante para a discussão, os mediadores precisam ficar atentos para que não seja o foco central do discussão, sempre tentando potencializar as motivações que ajudam no enfrentamento das dificuldades.

**2º momento** – Cada grupo receberá um quadro comparativo com duas colunas e três linhas. Nesse quadro, os participantes irão escrever, após deliberarem, potencialidades e obstáculos encontrados no cotidiano do trabalho. Essas variáveis devem estar relacionadas à práticas que fortalecem a identidade docente e àquelas que fragilizam ou desvalorizam a profissão.

Modelo de quadro sugerido:

<b>POTENCIALIDADES</b>	<b>OBSTÁCULOS</b>

Após a produção, cada grupo irá socializar o seu quadro. Espera-se, com essa atividade, que os grupos identifiquem práticas de valorização no ambiente de trabalho e identifiquem obstáculos que podem ser superados por meio de ações coletivas.

**3º momento:** Uma carta para mim mesmo.

Essa atividade será feita individualmente, em folha branca A4. Os professores participantes serão orientados a escreverem para o seu “eu” do futuro uma carta respondendo o seguinte questionamento: Qual professor/a quero me tornar e o que posso fazer para não desmotivar diante dos fatores de desvalorização?

Após produzirem suas cartas, entregarão aos mediadores e estes irão guardar num envelope específico, identificar com o nome do professor/a e a escola. Próximo ao término do ano letivo, as cartas serão enviadas às escolas e entregues pela gestão aos professores participantes da oficina.

A atividade irá promover uma reflexão crítica individual nos professores iniciantes. O intuito é buscar motivações internas e externas que possam atribuir ainda mais sentido ao seu trabalho, fazendo com que a sua atividade profissional seja algo importante para si e produza bem estar e satisfação.

**Encerramento:** Para finalizar, um momento de avaliação de todo o plano de acolhimento pode ser feito. Para não tornar o momento muito demorado, podem ser escolhidos três professores para falar sobre a experiência de vivenciar um acolhimento, por parte da rede de ensino e das escolas, nessa fase tão importante que é o início da carreira docente. Após as falas dos professores participantes, algum aluno, ou grupo de alunos da rede de ensino pode entrar para cantar alguma música em homenagem aos professores. Ver a demonstração de reconhecimento por parte dos estudantes tornará o momento ainda mais especial, os mediadores agradecerão a participação de todos, o engajamento nas atividades e a disposição em fazer da sua prática educativa um processo constante de formação.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **R. F. de Educ.** São Paulo, v. 24 n. 2, p. 181-204. Jul/dez. 1998.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. –São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança**. Lisboa: Porto, 1999.
- LIMA, Julian da Silva. **Concepções e percepções de uma professora de matemática e de seus alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre a indisciplina**. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.
- MIRANDA, Priscilla Siqueira da Silva Maia de; PEZZINI, Dione Schneider; MELO, Maria da Conceição Ferreira de; HASLINGER, Marli Liane Kraemer; BRAGA, Neide Rafael Alves. Superando desafios: estratégias para melhorar a qualidade da educação em escolas com recursos limitados. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 1741–1747, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13762. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13762>. Acesso em: 2 jan. 2026.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. . São Paulo: Cortez. 2016.
- PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.
- REGO, Teresa Cristina R. A Indisciplina e o Processo Educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1996.
- RODRIGUES, Zélia Inez Lazaro. O conceito de diálogo na obra de Paulo Freire. In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 177-192.
- SANTINI, Juarez. Síndrome do esgotamento profissional: **O abandono da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de porto alegre**. 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- SANTOS, Adryela Stefane Guedes Dos. **A percepção dos professores a respeito do mal-estar docente**. Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016.

Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24938>>. Acesso em: 02/01/2026.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018 (Tradução de Paulo Bezerra).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
PRÁTICAS EDUCATIVAS

**APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado (a) participante da pesquisa você está convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS IMPACTOS DOS PRIMEIROS ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**”, desenvolvida por **Frank Sérgio Vaz**, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE (UFMA), sob orientação do **Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada**. Este estudo trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado que tem por finalidade analisar os impactos nos primeiros anos de carreira na profissão docente, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico Cultural.

Sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Sua participação acontecerá por meio de entrevista semiestruturada que será gravada. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, na divulgação dos dados sua identidade será mantida em rigoroso sigilo, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, inclusive, sob forma de ligação, através do seguinte contato telefônico: (99) 98535-5936 e/ou pelo e-mail: [frank.vaz@discente.ufma.br](mailto:frank.vaz@discente.ufma.br). Também pelo endereço Rua Goiás, Residencial Bueno, Casa 05, bairro Getat, Açailândia- MA.

**RISCOS:** No que se refere aos possíveis riscos decorrentes da realização da pesquisa de campo, por meio da entrevista semiestruturada, reconhece-se a possibilidade de ocorrência de diferentes situações ao longo do processo investigativo, tais como constrangimento, insegurança ou timidez por parte dos participantes. Além disso, podem manifestar-se riscos de ordem emocional e social. Quanto aos eventuais danos de natureza intelectual, existe a possibilidade de o

participante sentir-se desconfortável diante de determinados questionamentos, o que, por conseguinte, pode interferir no desenvolvimento da pesquisa.

Com o intuito de minimizar quaisquer riscos, serão adotadas medidas éticas e procedimentos que assegurem o bem-estar dos participantes, buscando proporcionar um ambiente acolhedor e respeitoso, livre de constrangimentos, embaraços ou desconfortos. A condução das entrevistas será realizada com a devida cautela, podendo ser interrompida a qualquer momento, caso o participante manifeste desejo de fazê-lo ou demonstre qualquer indício de desconforto. Ressalta-se que o participante terá plena liberdade para se abster de responder a qualquer questão que julgue inconveniente. O sigilo e a confidencialidade das informações serão integralmente preservados, garantindo-se o anonimato dos participantes por meio da utilização de nomes fictícios ou de outros recursos que impeçam sua identificação. A coleta de dados será realizada de maneira a garantir um espaço seguro, conhecido e tranquilo para que os participantes da pesquisa se sintam à vontade para participar e colaborar, cientes do sigilo em relação à identificação dos seus nomes e livres de quaisquer constrangimentos ou embaraços.

**BENEFÍCIOS:** Os benefícios dessa pesquisa se concentram na interação entre a academia e a educação básica para fins de refletir a prática docente num estágio importante da carreira profissional dos professores e professoras, o início da carreira docente. A formação inicial de professores, diante das últimas propostas curriculares e outras normativas, está sendo um campo de disputa entre forças hegemônicas neoliberais e a classe trabalhadora. Diante disso, os benefícios de estudos como esse que investigam a formação docente no cenário contemporâneo, são imensuráveis. Pois, é urgente e necessário discutir as propostas que influenciam na formação inicial de professores. Além disso, criar as possibilidades de discussão de como esses profissionais estão impactados no seu campo de trabalho. Diversos estudos configuram o início da carreira como uma etapa difícil e decisiva na profissão docente. Assim, explorar os fatores de permanência e abono também se configuram como benefícios dessa pesquisa. Ademais, os desafios e dificuldades enfrentados no início de carreira do magistério, podem resultar em situações que determinam o mal estar docente. Dessa forma, a análise dos dados desse estudo levará a reflexões que podem culminar em intervenções nesse problema que assolas as escolas brasileiras na educação básica. O produto da pesquisa é a materialização desse

estudo com foco em colaborar com a prática de professores iniciantes na carreira. Dessa forma, destacamos como um grande benefício à sociedade acadêmica e à educação básica, a possibilidade de acessar um produto material, resultado da pesquisa em questão, que poderá beneficiar as metodologias, práticas educativas e quaisquer outras demandas que venham surgir na área do objeto desse estudo.

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa científica acima descrita.

O (a) participante não receberá nenhum valor monetário ou vantagem financeira para participar deste estudo. Informamos ainda que, caso ocorra algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o (a) participante será indenizado (a).

Sobre a garantia de liberdade na participação da pesquisa, garantimos plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, de acordo com o item IV.3.d da Resolução Nº 466/2012.

O (a) participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), li e concordo em participar dessa pesquisa e para publicação dos resultados.

Açailândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

Assinatura do (a) participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
PRÁTICAS EDUCATIVAS

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

**Discente:** Frank Sérgio Vaz

**Professor Orientador:** Francisco de Assis Carvalho de Almada

**Entrevista Semiestruturada**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo você trabalha em sala de aula como professor/a?
2. Sua formação inicial foi a distância ou presencial?
3. Possui alguma especialização ou ainda almeja cursar alguma?
4. Quais suas principais motivações e expectativas em relação ao curso de pedagogia antes de iniciar o processo de formação.
5. Em relação a formação inicial, como classifica sua experiência durante a jornada acadêmica.
6. Quais as contribuições da sua formação inicial diante da experiência profissional vivida até o momento?
7. Quais os sentimentos e expectativas em relação ao primeiro contato com os alunos em sala de aula?
8. Quais os maiores desafios enfrentados no primeiro ano de experiência como professora das séries iniciais.
9. Quais as principais dificuldades enfrentadas nesses primeiros anos de carreira e com quem, no ambiente escolar, é possível contar para superação dessas dificuldades?
10. Em algum momento houve vontade de desistir da carreira de professora? Se sim, quais e por quê?
11. Houve momentos, diante das principais dificuldades, em que a sensação de permanência e satisfação profissional prevaleceu?