



## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE

### INITIAL AND CONTINUING TRAINING: IMPLICATIONS FOR PROFESSIONAL PRACTICE OF NOVICE TEACHERS

Miriane Zanetti Giordan

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Márcia de Souza Hobold

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Cláudia Valéria Lopes Gabardo

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

#### Resumo

Este artigo tem como pano de fundo a formação inicial e continuada de professores e como objetivo central identificar as implicações dessas formações no trabalho dos professores iniciantes. Os dados apresentados correspondem a pesquisas que investigaram o início da docência. Como referenciais teóricos para a análise dos dados utilizou-se Gatti (2015), Sarti (2012) e Chartier (2007). Os resultados das pesquisas revelam que os professores enfrentam dificuldades em relacionar os conhecimentos da formação inicial e continuada nas suas práticas docentes e indicam que a formação, tanto inicial quanto continuada, deveria levar em consideração todos os aspectos da atividade docente, aproximando-se cada vez mais da realidade escolar e das ações dos professores com o objetivo de analisá-las, visando teorizações da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação inicial e continuada. Professores iniciantes. Prática pedagógica.

#### Abstract

This article aims to show the implications of initial and continuing teacher education in the teaching practices of novice teachers. The presented data correspond to searches that investigated the beginning of the teaching practice. The theoretical references brought into this discussion are Gatti (2015), Sarti (2012), and Chartier (2007). The results reveal that teachers find difficulties in relating the knowledge acquired in initial and continuing education with their teaching practices. It indicates that teachers training, initial and continuing, should consider all aspects of teaching activity, increasingly approaching the school reality and the actions of teachers in order to analyze it, aiming for the theorizing of teaching practice.

**Keywords:** Initial and continuing teacher education. Novice teachers. Pedagogical practice.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## Introdução

Pode-se dizer que é recorrente no Brasil os cursos de formação inicial de professores – licenciaturas e pedagogia – não formarem adequadamente os docentes e sofram críticas por parte dos recém-formados. Ouve-se que a formação inicial tende a preparar mais para a teoria e pouco para a prática do cotidiano escolar. Os professores que iniciam na docência enfatizam que encontram dificuldades em articular o conhecimento teórico com a realidade e, boa parte dos problemas sentidos pelo iniciante, se dá em virtude do saber e representação idealizados sobre a escola e o aluno, estruturado, na maioria das vezes, nos cursos de formação inicial. Para Marcelo Garcia (2010), ao ingressarem na docência, os professores enfrentam inúmeros desafios e que poderiam, se fossem melhor preparados, utilizar dos conhecimentos técnicos e pedagógicos da formação inicial de professores para conseguir atenuar os desgastes sofridos na fase de ingresso na docência. Marcelo Garcia (1997, p. 66), quando menciona esta fase de inserção do professor na docência, explica que

A iniciação profissional dos professores constitui umas das fases do “aprender a ensinar” que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores. [...]. No período de indução realiza-se a transição de estudantes para professores. É um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

As instituições responsáveis pela formação dos professores devem esforçar-se para propiciar conhecimentos para que os futuros professores não sejam somente especialistas nas questões teóricas, mas que também conheçam o cotidiano da escola e o sistema educativo e, assim, possam interagir de forma mais positiva diante da

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



complexidade das situações educativas.

É comum ouvir comentários de que a formação inicial dos professores fornece expectativas irrealistas ou uma imagem idealizada sobre como o professor deve ser e o que deve fazer diante das situações que se apresentam no cotidiano profissional. No entanto, não parece adequado atribuir, de forma simplista e direta, somente à formação inicial as dificuldades e desafios dos professores que ingressam na docência.

Para essa discussão, é saliente trazer Imbernón (2000), pois o autor/pesquisador reconhece a formação inicial como fator de grande importância para o profissional da educação, sendo um dos elementos essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Todavia, alerta que há outros fatores, como salário, demanda do mercado de trabalho, clima no local de trabalho, promoção na profissão, estruturas hierárquicas, avaliações externas, carreira docente, que interferem nesse desenvolvimento, reafirmando a necessidade de uma formação continuada que permita o constante aperfeiçoamento dos professores.

Além disso, há obstáculos que cerceiam a formação de professores. Um deles é que a carreira docente não é atrativa para os jovens, e quando estes ingressam nas licenciaturas acabam abandonando os cursos antes mesmo de concluí-los. Os altos índices de evasão muitas vezes são justificados pela forma como o currículo é operacionalizado nas Instituições de Ensino Superior (IES), ou seja, os cursos de licenciaturas deixam a desejar em termos de qualidade e retenção de estudantes (GATTI, 2015).

Gatti (2015), ao analisar o cenário educacional, a partir do contexto social que vivenciamos nas últimas décadas, aponta que, atualmente, há sentidos e demandas educacionais que há algumas décadas não existiam. Estamos vivenciando uma “diluição das perspectivas estritamente nacionalistas, colocando-se em pauta contextos nacionais e coloquiais, individualidades, competitividades, dispersão de valores, heterogeneidades



situacionais e culturais” (GATTI, 2015, p. 206). A partir disso, a autora questiona então: será que estamos formando professores para atuar nesse novo cenário que se apresenta? Os professores são formados para realizar a inclusão de todos no que se refere aos bens públicos e nacionais?

Neste sentido, este artigo discute dados de pesquisas articuladas sobre os professores no início da docência. São pesquisas que integram um projeto maior de investigação, denominado “Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino”. Neste projeto, concentram-se pesquisas que aprofundam a temática do professor no início da docência entre os anos 2011 a 2015. Para fins da apresentação destes dados, objetivando uma maneira didática, a primeira ênfase será nos dados da formação inicial e, em seguida, da formação continuada. Contudo, são dados que estão entrelaçados e são complementares.

## **A formação inicial e continuada: contexto atual**

Os estudantes que estão nas escolas hoje apresentam novas demandas e desafios que se colocam para as políticas públicas em educação, principalmente no que tange a formação de professores, uma vez que a formação inicial de docentes nas licenciaturas hoje não apresenta práticas atualizadas ou inovações que sejam condizentes com essas novas gerações que estão nas escolas (GATTI, 2015).

Outro desafio é que as políticas docentes acabam sofrendo desdobramentos fragmentários que pouco incidem ou implicam na formação de professores. Não há uma política central e orientadora específica para a formação docente. Isso decorre em uma formação fragmentada e descentrada, em que nas IES, formar professor para a Educação Básica não é foco para a maioria dos docentes que nelas atuam (GATTI, 2015).

Romanowski (2012, s/p), ao analisar trabalhos de pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre a formação docente, indica que

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



os cursos de formação de professores de nível superior, licenciaturas e pedagogia se deparam com inúmeros problemas pelo aligeiramento do processo formativo, organização e práticas desarticuladas com a escola básica, estágios de docência precários que pouco contribuem para a formação de professores. [...]. Um grande esforço tem sido feito pelos diferentes órgãos e organizações para dirimir este quadro (GATTI e BARRETO, 2009)<sup>1</sup>, mas há muito para realizar. Assim, considerando o quantitativo de professores principiantes depreende-se o imenso desafio a ser realizado tanto pelos sistemas de ensino como pelo poder central por este período do desenvolvimento profissional. [...]. Além disso, os programas de formação continuada não se constituem uma política constante e expressam um caráter generalista com pouca articulação com as práticas docentes dos professores da educação básica, e poucos são os programas específicos sobre o acompanhamento e formação do professor iniciante [...].

Como apontado pela autora, são conhecidos os problemas da formação inicial e continuada, sendo que, principalmente a formação continuada, não focaliza as dificuldades dos professores quanto aos conteúdos específicos, tampouco quanto ao manejo da prática pedagógica, além de não serem consideradas ações voltadas para os professores em momentos distintos da carreira no magistério. Além disso, existe um desafio para uma maior aproximação dessas formações com a educação básica.

Sarti (2012), ao discutir o processo de universitarização do magistério – que visa ultrapassar a ideia da docência enquanto um “mero ofício, baseado em saberes de ordem prática apreendidos pelos professores na experiência direta do trabalho cotidiano e/ou na relação com seus pares” (SARTI, 2012, p. 325) –, aponta que a formação docente universitária está fundada no pressuposto de que o contato dos futuros professores com saberes acadêmicos deveria lhes proporcionar “aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas” (SARTI, 2012, p. 325), que possibilitaria uma atuação docente pautada em conhecimentos teórico/práticos. No entanto, essas relações se fazem pouco presentes na realidade dos cursos de formação de professores, por ainda se

---

<sup>1</sup> GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2009.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



valorizar, sobremaneira, o conhecimento disciplinar em detrimento ou falta de articulação com a experiência prática em espaços educativos.

Algumas propostas vêm tentando romper com as tradições formativas que se originaram no século passado de que o conhecimento disciplinar é suficiente para o exercício docente, o que ainda é encontrado fortemente nas licenciaturas por meio de sua estruturação (GATTI, 2015). O mais recente deles é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015). Os incisos abaixo apontam que os princípios das diretrizes atribuem importância para que as IES atentem para as especificidades da formação docente, salientando:

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), **as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;**  
[...]

V – a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento das **instituições de educação básica como espaços necessários à formação** dos profissionais do magistério;

VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que **reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;**

[...]

IX – a **articulação entre formação inicial e formação continuada**, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização **inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa**, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, p. 4-5, grifos nossos).

Há uma perspectiva para a superação de uma das grandes questões que se colocam na formação inicial de professores que é o distanciamento entre o que se

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



aprende na universidade e a realidade da escola atual. A grande questão é que não tem havido uma apropriação desses princípios nas estruturas institucionais e curriculares, que se fazem no bojo de uma tradição acadêmica já instalada e reificada (GATTI, 2015). Ainda, para a autora, é necessário movimentar as universidades para a aproximação efetiva das licenciaturas com a educação básica.

Sarti (2012) pontua que ações como a universitarização e consequente elevação no nível de formação de professores impulsionadas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96) e essa acompanhada de discussões sobre o currículo e a estrutura das licenciaturas corroboram para um movimento que coloca a experiência prática no centro da formação. Esses movimentos vêm ampliando “o espaço reservado às experiências em espaços educativos – em forma de prática como componente curricular e de estágio supervisionado de prática de ensino – nas licenciaturas em que são formados novos professores” (SARTI, 2012, p. 326). Ainda assim, cabe destacar que estes são processos que levam tempo para serem incorporados pelas instituições e mais tempo ainda para os efeitos desse novo modelo de formação serem sentidos na profissão docente.

De acordo com Marcondes e Leite (2014), não se pode perder de vista que a formação de professores precisa preparar o docente para ser um intelectual crítico e transformador, e que o novo profissionalismo seja pautado em uma postura ética e comprometida com a aprendizagem dos alunos e com o seu processo de emancipação, em que ele atue com autonomia no planejamento de sua prática.

Uma questão central para repensar a formação de professores (inicial e continuada) é o que aponta Sarti (2012, p. 325, grifos da autora), ao destacar em relação às pesquisas que “muito se tem produzido *sobre, pelos e para* os professores, sem que isso lhes possibilite alcançar posições mais centrais no campo da educação”, o que os coloca em uma posição às margens do campo educacional fazendo com que os próprios

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



professores não percebiam os seus saberes e os resultados das pesquisas pouco influenciam no trabalho docente realizado nas escolas.

Chartier (2007, p. 186) já sinalizava isso ao indicar que os professores durante a atuação docente “geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis em sala de aula”. Ainda segundo a autora, os professores ao se depararem com os textos acadêmicos privilegiam mais as informações de “como fazer” do que o “por que fazer”, bem como com as explicações de determinados modelos. Além disso,

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas”, reunidas graças aos encontros e acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas (CHARTIER, 2007, p. 185-186).

Aos professores, por atuarem apenas como referenciais passivos tanto das pesquisas quanto das políticas públicas, resta “consumir os produtos – inclusive de natureza discursiva – do aquecido e rentável mercado da formação docente, voltado a transformá-los em profissionais reflexivos, autônomos e eficazes” (SARTI, 2012, p. 325).

No entanto, trabalha-se aqui com a perspectiva de que os professores já não são meros executores de instruções e propostas que são elaboradas por especialistas, mas são profissionais e intelectuais criativos, atores das mudanças em suas práticas e que aprendem a partir do seu próprio contexto de ação.

Candau (2012), nesse sentido, ao discutir o papel da didática na formação inicial, trata das três dimensões para o processo de ensino-aprendizagem, as quais denomina de dimensões humana, técnica e político-social. Para a autora, a “prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada” (CANDAUI, 2012, p. 23). Nesse sentido a autora chama a atenção para a necessidade de uma “didática fundamental”. Ou seja, a formação inicial precisa subsidiar o futuro professor para que ele se utilize das três dimensões em sua atuação docente.

Uma das formas de trabalhar essas dimensões seria a partir da análise da prática pedagógica concreta, em que há uma contextualização da prática pedagógica, onde o professor analisa diferentes metodologias, elabora reflexão didática de experiências concretas, fazendo a relação teoria-prática e que tenha um compromisso com a transformação social, com práticas pedagógicas voltadas para o ensino. Enfim, desenvolver um professor que ensaia, analisa, experimenta e tenha práticas coletivas, que discuta currículo e perceba as necessidades de seus alunos.

É preciso trazer a prática profissional para dentro da formação, tanto inicial como continuada, tendo-se assim uma formação contextualizada. Pérez-Gómez (1997, p. 111, grifos do autor) já vem alertando que

*A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.*

É nesse sentido que se tem a ideia de formação como um *continuum*, em que formação inicial deve ser uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que conceba o professor enquanto sujeito que participa do seu próprio processo de aprendizagem. Parece ser essa a perspectiva mais acertada para abordar os complexos



aspectos da formação inicial e continuada dos professores e de sua atuação.

## **Percurso metodológico**

Como já mencionado, os dados apresentados neste artigo referem-se a pesquisas articuladas a um projeto que investiga o “trabalho e a formação docente na Rede Pública de Ensino”, que teve financiamento do CNPq e Capes. As pesquisas objetivaram conhecer o início da docência no Ensino Fundamental de uma Rede Pública de Ensino, em uma cidade ao norte de Santa Catarina. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista.

Os questionários foram enviados aos professores iniciantes, com até três anos de tempo de trabalho na rede investigada, independente da formação, idade e sexo, organizados para a autoaplicação e composto por perguntas abertas e fechadas. As questões fechadas, na maioria, estavam voltadas para o perfil dos professores, tais como a idade, sexo, formação, carga horária, local de trabalho, disciplinas que lecionam, enfim, questões que indicassem quem são os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. As perguntas abertas abordaram, essencialmente, o início da carreira docente; os professores iniciantes, o acolhimento e as condições para o exercício da docência; valorização profissional e os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Também foram elaboradas questões sobre o desenvolvimento profissional desses professores e sobre em quem costumam se “espelhar” para desenvolver a docência. A segunda etapa de coleta de dados diz respeito a realização de entrevista semiestruturada com a secretária municipal de Educação, com a finalidade de conhecer como se dá o processo de inserção dos professores iniciantes na rede, além de um aprofundamento dos dados do questionário.

Já as entrevistas, foram realizadas com 22 professores que lecionam para as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental (Português, Matemática, História,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Geografia, Arte, Ciências, Inglês, Ensino Religioso e Educação Física), que aceitaram participar da pesquisa, e que tivessem ingressado, por meio de concurso, entre os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 (1-3 anos de experiência).

Destaca-se que o questionário foi respondido por professores iniciantes do 1º ao 9º ano, ou seja, de todo o Ensino Fundamental, e que as entrevistas, para aprofundar e complementar dados, foram realizadas com professores que atuavam somente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Primeiramente aplicou-se o questionário e, após a análise dos dados, em uma segunda etapa, foram realizadas as entrevistas.

Dessa forma, participam das pesquisas 103 professores que responderam ao questionário, 22 que foram entrevistados e a secretária de Educação, totalizando 126 participantes na pesquisa. Para esse trabalho, apresentam-se os dados trazidos pelos professores, uma vez que se trata da formação deles e das implicações em seu trabalho, portanto, 125 participantes, excluindo-se a entrevista com a secretária de Educação do município.

Para as pesquisas considerou-se professor iniciante aquele que ingressou na Rede de Ensino, independentemente do tempo de experiência na docência, tendo em vista que ingressam em um novo contexto de ensino, com características próprias. Esta escolha foi realizada com base nas pesquisas de Marcelo Garcia (1999), quando destaca que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada em um novo/outro contexto de trabalho.

Os dados dos participantes da pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo, por se tratar de um método de análise textual que para Franco (2012, p. 26) é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Procurou-se identificar e explicar os padrões, as contradições e lacunas encontradas, relacionando-as à literatura



pertinente ao tema da pesquisa. Questões referentes à formação inicial e continuada dos professores iniciantes são apresentadas e discutidas a seguir.

## **As implicações da formação inicial e continuada para os professores iniciantes**

Os professores pesquisados, em sua maioria, acreditam que a formação inicial recebida tem contribuído para a prática da docência. Um professor menciona que “*Dentro da formação que tive, me senti tranquilo para repassar os conteúdos aprendidos nos bancos acadêmicos*” (P72). Dos 103 professores que responderam ao questionário, na questão sobre a contribuição da formação inicial para a docência, apenas 08 afirmaram que a formação inicial pouco ajudou no seu trabalho pedagógico. Cabe ressaltar que a formação inicial ocorreu de forma presencial para 97 dos 103 respondentes, sendo que apenas 02 professores a fizeram na modalidade semipresencial e 04 a distância.

Houve professores que mencionaram, nas entrevistas, como desafio o distanciamento entre a teoria (assim referenciada a formação inicial) e a prática, no que se refere à atuação com a realidade de sala de aula e das escolas. Isso fica evidenciado nos excertos que seguem:

*A disparidade entre a teoria e a prática. [...]. Então assim, falta, eu acho que o problema maior seria a parte acadêmica mesmo, de preparar mesmo, de ver a realidade como ela é (P03).*

*A gente vem da universidade, que tem até preparado, entre aspas. Tu estás muito preparado para a parte teórica, mas com o dia a dia de aluno, não estás preparado. E assim, é uma escola bem fora da minha realidade, escola muito cheia de problemas, de violência, muitas coisinhas assim que tu tens... Tu tens que lidar no dia a dia, tu não estás preparado [...]. (P08).*

*A gente sai bastante cru da faculdade e a gente tem que enfrentar problema de cara e tem que dar jeito. [...]. Então tem que ter mais preparo da faculdade mesmo, não só passar os alunos e depois eles têm que se virar. Tem que dar uma base muito boa para saber o que*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



*eles vão enfrentar depois (P17).*

As informações trazidas pelos professores iniciantes dessa investigação foram semelhantes às considerações realizadas por Andrade (2006, p. 100-101) em sua pesquisa, a qual reforça que os estudantes

[...] entrevistados concluíram seus cursos de licenciatura, com importantes conhecimentos científicos, orientados que foram por renomados professores, cuja intelectualidade não se pode contestar. No entanto, saíram inseguros quanto ao processo de ensino-aprendizagem, através de lições que deveriam ter sido aprendidas durante o período universitário e reforçadas por estágios adequados. O processo de ensino é uma aprendizagem que deve ser sempre aprimorada, por meio da experiência em sala de aula. Sem dúvida alguma, os conceitos teóricos são muito importantes, mas a prática é fundamental para o aperfeiçoamento desta obra. Os professores iniciantes entrevistados foram “pegos de surpresa” em sala de aula, por não terem se vacinado enquanto estudantes, contra as armadilhas do início da carreira. Estavam despreparados e, incrédulos.

Com relação aos cursos de licenciatura, os professores pesquisados indicam que, contribuem muito teoricamente, no entanto, ainda contribuem pouco para as questões práticas de sala de aula. Este sentimento foi também evidenciado pelos professores em outras pesquisas desenvolvidas no Brasil, como a de Rodrigues (2010) e Romano (2008). A pesquisa de Rodrigues (2010) indica que os professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar; que conhecem os conteúdos, mas não sabem como organizá-los para que os alunos compreendam e os assimilem. É consenso entre eles que nenhum curso proporciona uma formação completa. Já a de Romano (2008, p. 118-119), aponta que para os professores,

o curso de licenciatura [...] deixou a desejar em vários aspectos, como o de não estabelecer articulações entre as teorias adquiridas no curso e a prática docente; entre os conteúdos trabalhados no curso e os conteúdos do ensino fundamental e médio; falta de discussões e estudos relativos à prática profissional e estrutura da educação básica.

Os professores dos anos finais chegam às escolas e passam a enfrentar uma série de situações, como a organização do tempo para planejar e desenvolver suas atividades,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



encontram estudantes em situações de dificuldades, tanto de aprendizagem como de problemas relacionados ao contexto em que vivem, com poucos recursos, a questão da violência, e eles têm mencionado que essa “realidade” encontrada nas escolas pouco tem sido discutida e apresentada na formação inicial, conforme excertos abaixo:

*A gente entra com uma perspectiva né? Chega aqui e se depara com essa realidade [...]. Ainda está sendo difícil porque eu estou aprendendo e é uma realidade bem difícil a nossa aqui (P05).*

*A gente sai da faculdade assim, super empolgado, tentando colocar tudo aquilo que a gente aprendeu lá em prática. A gente chega na prática, a gente vê que é feijão com arroz, por “n” motivos, às vezes falta de tempo nosso mesmo de preparar as coisas [...], tem que pegar muita aula para poder se manter... A questão dos alunos que às vezes te desmotivam [...] as escolas que não têm, assim, um recurso (P14)*

*No início é difícil, tu tens que se adaptar, quando tu saís da faculdade e ingressa para dar aula né, até porque é uma realidade diferente do que é passado para gente na faculdade. [...]. Muitos dos meus colegas desistiram, por medo da indisciplina, quando se depararam com uma realidade, como eu já falei no início, que não é passada para gente na faculdade (P16).*

Isso gera certa ansiedade para o professor, que não se sente preparado para sua prática docente. A formação inicial, como preparação profissional, tem papel fundamental para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para sua atuação. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar e a investir na própria formação. Contudo, salienta-se que somente a formação inicial é insuficiente para uma atuação que desenvolva um trabalho integral, tornando-se imprescindível a formação continuada.

Neste contexto, a universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial humano

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Nóvoa (1995, p. 28) defende que “os professores têm de se assumir como produtores da ‘sua’ profissão”. Assim, a formação só será completa quando esses profissionais se autoproduzirem.

Cabe ressaltar também o papel do estágio supervisionado desenvolvido pelas IES. De acordo com Cyrino e Souza Neto (2015, p. 404-405),

nas políticas públicas atuais o estágio está previsto para ocorrer em caráter de parceria entre universidade e escola, bem como na maior parte das escolas que apresentam a prática de receber estagiários, o estágio faz parte de suas rotinas. No entanto, o que se encontra comumente é a escola somente recebendo estagiários e assinando fichas, ficando sob a responsabilidade da universidade em orientar as práticas. Com isso, a escola permanece como coadjuvante na formação de Estágio curricular como um processo formativo seus futuros professores.

É sabido que as escolas ocupam um espaço/lugar de formação, apesar de não serem vistas oficialmente ocupando esse lugar, e o momento do estágio é quando ocorre o principal contato do futuro professor com a realidade da escola e da sala de aula. A questão se torna complexa uma vez que as políticas educacionais não têm tratado desse assunto de forma mais ampla, pois enfatizam a função da universidade nesse papel de condução do estágio, mas envolvendo muito pouco a equipe gestora da escola e um ator social chamado professor-colaborador ou parceiro, em que ambos “não são orientados” formalmente sobre seus papéis na formação do estagiário. As escolas acabam atuando apenas como um espaço que recebe estagiários e os professores-colaboradores contribuem para a formação das novas gerações de professores a partir do “bom senso”, sem receberem nenhum tipo de reconhecimento ou promoção em suas carreiras docentes, exercendo essa atividade na “camaradagem” (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

O estágio é um momento importante de socialização profissional, mas o desenvolvimento profissional docente corresponde não só ao curso superior, que conforme já destacado tem função importante e essencial na discussão e sistematização

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



dos saberes docentes, mas também as experiências profissionais, aprendizagens culturais, enfim, os conhecimentos apreendidos ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre e isso remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional como docente.

Além do estágio, o Programa institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID, aponta novas possibilidades de desenvolvimento, formação e atuação profissional do docente, não apenas relacionado à formação inicial, mas também à formação continuada.

Com relação à formação continuada dos professores iniciantes, nas pesquisas os docentes evidenciaram a necessidade da continuidade da formação e solicitam que sejam ofertados mais cursos pela própria rede de ensino, salientando que há pouca oferta de formação continuada para quem se encontra no estágio probatório, mesmo este sendo um período em que o professor mais é demandado em termos de aprendizagem, pois está exposto aos desafios característicos do início da docência. Nas entrevistas isso fica evidenciado, conforme excertos:

*Eu acho que deveria haver mais encontros entre os professores para troca de ideias, sabe. [...]. Não seria exatamente um curso, mas seriam encontros. [...]. E cursos né, que infelizmente anda bem precário. A gente quase não tem mais formação dentro da rede, se a gente quer a gente tem que buscar (P16).*

*Se a gente pudesse se reunir por áreas, mas para nós discutirmos assim, formas de você dar determinado conteúdo. [...] a troca de experiências que eu acho que é mais proveitosa, bem mais proveitosa (P20).*

*Mais, mais cursos, mais capacitações, como a gente fala. A gente tem que estar sempre em constante diálogo, troca de ideias. [...]. Isso é mais importante. Porque a gente tem uma tendência de às vezes achar que os problemas são só nossos. [...]. E ter mais, ter mais, que quanto mais ideias a gente troca, mais experiências, né, um fala uma coisa*



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



*daqui, pode dar certo para mim, ou para outro. [...]. Eu vejo que isso é o mais necessário (P22).*

Observa-se que além de solicitarem mais cursos, os professores iniciantes têm preferência por momentos que privilegiem as trocas/partilhas de ideias e experiências com os pares. Os professores da rede de ensino investigada já vivenciaram essas trocas e constataram o quanto foi positivo. No entanto, para algumas áreas não foi dada a continuidade desse trabalho. Isso pode ser observado também âmbito nacional, onde os programas de formação continuada, além de serem centrados em temáticas mais generalistas e com pouca articulação com a prática, mantêm uma oferta descontínua (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013).

É importante que se repense isso, pois foi amplamente apontado pelos professores iniciantes que a troca constante de ideias/experiências é importante para suas aprendizagens, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam, e que podem contribuir para a resolução de problemas que o professor tem de enfrentar em sua prática pedagógica. A resolução colaborativa dos problemas enfrentados pelos professores é considerada um princípio para o seu desenvolvimento profissional. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 174) destacam que sem as formas colaborativas, “é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução colaborativa de problemas permitem aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e depois solucioná-los”.

De acordo com André (2013, s/p), para assegurar a troca de experiências nas escolas, constituindo-se em um espaço de formação continuada, é preciso

institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador passa a receber a orientação de um colega que tem mais tempo de docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula. Assim, quem está na profissão há mais tempo pode relatar experiências de sucessos e expor seu ponto de vista.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



A realização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ameniza um dos grandes problemas que enfrentam os professores iniciantes, que é a solidão, pois quando o professor se sente sozinho fica mais difícil romper as dificuldades. Possibilitar, a partir de uma organização do tempo do professor, a troca de ideias e experiências o fará sentir-se apoiado, o que o ajudará no enfrentamento dos desafios e dilemas, pois perceberá que muitos dos desafios não são apenas dele, mas podem também ser vividos pelos seus colegas de profissão, e juntos, eles podem refletir e discutir formas de enfrentá-los, além de ampliar os conhecimentos para o trabalho docente.

Para Nono e Mizukami (2006, p. 393), as professoras que participaram da pesquisa desenvolvida por elas atribuem ao professor um papel importante em suas aprendizagens e “defendem a criação de espaços coletivos nas escolas, para as trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar”. Além disso, as autoras compreendem a formação como um processo contínuo, e que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência.

Para Marcelo Garcia (1999), as diferentes dimensões da formação precisam coexistir, ou seja, além da formação inicial e da autoformação, a formação continuada precisa dar conta de garantir espaços de formação em que os professores possam integrar-se em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular. Os dados das pesquisas apontam para a importância de planejar a formação continuada para os professores iniciantes, o que requer que antes se dialogue com os docentes para conhecer suas necessidades formativas.

Além disso, destaca-se que algumas condições objetivas de trabalho têm limitado o desenvolvimento profissional docente. A respeito disso, Martins (1991, p. 47), ao discutir as metodologias utilizadas pelos professores, explicita que

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Nas condições objetivas de trabalho desses profissionais (simples execução de tarefas) faltam tempo e espaço para refletir com seus colegas sobre a experiência pedagógica de cada um, falta um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentados; há um excesso de alunos por turma e uma jornada de trabalho demais extensa. Fica assim difícil criar alternativas consistentes e articuladas aos interesses e necessidades práticas dos alunos.

As condições objetivas de trabalho, tais como o tempo e espaço para planejamento de aulas, para momentos de troca de ideias e experiências, para a formação continuada, têm sérias implicações para a prática pedagógica do professor, pois ele não se sente preparado para o cenário com o qual irá se deparar. Possibilitar aos docentes condições para o seu desenvolvimento profissional é básico e essencial para suas realizações pedagógicas que vislumbrem um ensino de qualidade. Além disso, as formações devem transformar-se em contextos de aprendizagem produtiva, que levem em consideração as características da sala de aula, que façam sentido para os professores, que desenvolvam neles práticas reflexivas, o que resulta em uma aprendizagem contínua sobre o ensino.

## **Algumas reflexões**

A formação do professor é permanente e precisa ser integrada ao seu dia a dia, estabelecendo relações com o desenvolvimento de suas atividades como docente. São grandes os desafios que o professor enfrenta; manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas são alguns desses desafios. O aprender contínuo é essencial para os docentes e se alicerça em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como espaço de crescimento profissional permanente. A formação continuada dá-se de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Tornar-se professor e aprender a ensinar é um processo constituído por diversas

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



experiências. Tendo em vista as características peculiares da fase inicial da carreira, essas experiências podem causar desconfortos ou não aos professores. Assim, o bem ou o mal-estar dos professores iniciantes não é uma situação estável e definitiva, pois depende de vários fatores, tais como: o contexto de trabalho, o perfil dos alunos, a remuneração salarial e as condições de trabalho. O bem-estar da profissão docente pode ser percebido nos professores investigados desde os primeiros momentos da profissão, principalmente naqueles que consideram a inserção na docência como um período de “muitos desafios” e como uma etapa “proveitosa”, com “grandes aprendizados”.

É bastante complexo demonstrar os problemas do professor iniciante e apresentar um modelo de formação inicial e continuada adequada, com o fim de enfrentar os dilemas nessa fase da carreira. Esse período constitui-se de uma fase marcada por crises, e pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência. É imprescindível que escola e professor iniciante conversem muito e reflitam sobre as dificuldades e necessidades específicas do início da carreira e que se ofereça apoio adequado a esse profissional.

Propõe-se a necessidade de repensar as práticas nos cursos de formação inicial e continuada a partir das balizas definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também dando destaque para o lugar do professor nesse processo de formação, em que ele possa participar e decidir ativamente (de maneira autônoma e responsável) sobre a sua formação, para então constituir uma estrutura formativa integrada, em que as relações teoria e prática se façam presentes, oferecendo aos futuros professores uma formação sólida e articulada com a realidade da escola pública.

Os cursos de formação inicial e continuada devem fornecer aos docentes (futuros e em serviço) elementos para que aproximem os saberes teóricos dos práticos (da ação), principalmente no que tange à formação continuada, inverter a lógica da teoria subsidiar a prática e começar a olhar para as ações docentes enquanto produtoras de teorizações.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Isso é possível quando se fazem análises, sistematizadas e refletidas, da ação dos professores, das realidades que enfrentam no dia a dia de sala de aula, do pensamento docente. É preciso olhar para o ofício do professor, compreender suas escolhas didáticas e suas práticas pedagógicas, e a partir da reflexão sobre essas práticas, estudos de casos e relatos de ensino, difundir os saberes entre os docentes.

## Referências

ANDRADE, Rafael Ortega de. **O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional**. 2006. 105f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. **Revista Nova Escola**. Edição 266, out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401.shtml>>. Acesso em: 10 de jul. 2014.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015.

CANAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 13-24.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. (Tradução de Flávia Sarti e Teresa Van Acker). Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007, p. 185-207.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum Education Maringá**, v. 37, n. 4, p. 401-413, Out/Dez, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.25521>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de Formação de Professores. In: SCARELI, G.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



(Org). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 206-233.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, n. 2, p. 11-49, jan/jul, 2010.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. A. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contextos, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, Maria Assunção. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Editora Almedina, 2014, p. 153-170.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática teórica didática prática: para além do confronto**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de Formação de Professoras Iniciantes. **Revista Brasileira Est. Pedagógica**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set/dez, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes**. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



2010.

ROMANO, Aline Midi. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em matemática na escola pública**. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>

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

## Sobre as Autoras

### Miriane Zanetti Giordan

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP *campus* de Rio Claro/SP. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. *E-mail*: [mirianezanetti@gmail.com](mailto:mirianezanetti@gmail.com)

### Márcia de Souza Hobold

Doutora em Educação e Estágio de Pós-Doutoramento (CNPq-PDJ) pela Pontifícia Universidade Católica. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED/UFSC). *E-mail*: [mhobold@gmail.com](mailto:mhobold@gmail.com)

### Cláudia Valéria Lopes Gabardo

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville e da UNIVILLE. *E-mail*: [claudiagabardo1@gmail.com](mailto:claudiagabardo1@gmail.com)

Recebido em: 15/03/2018

Aceito para publicação em: 10/04/2018