



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 18/12/2024

Aceito em: 08/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Cartas reflexivas de professores iniciantes sobre suas trajetórias de formação

Reflective letters from novice teachers on their educational journeys

Cartas reflexivas de profesores principiantes sobre sus trayectorias de formación

Alexandre Saul¹

Thais Morgado dos Santos Carvalho²



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18858>

Resumo: Este texto resulta de uma dissertação que objetivou analisar reflexões de professores iniciantes de Língua Portuguesa acerca dos principais desafios vivenciados por eles ao ingressarem na profissão. A investigação justificou-se pela necessidade de gerar novos conhecimentos sobre as vinculações entre o exercício da docência e a formação inicial de professores, tendo como ponto de partida o olhar dos licenciados sobre essa relação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com professores recém-formados atuantes em escolas localizadas na Baixada Santista, no estado de São Paulo. O referencial teórico-metodológico pautou-se no pensamento de Paulo Freire e autores como Zeichener (2010), André (2018) e Nóvoa (2019). Cartas foram utilizadas como caminho para dialogar com os participantes e como meio de produção de dados capaz de acrescentar camadas de sentido e sentimento às reflexões que foram objeto de análise. A questão que norteou a pesquisa foi a seguinte: Quais são as percepções de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados de sua formação inicial, em relação aos principais desafios da prática docente, em uma direção emancipatória? Os resultados obtidos indicam: não obstante os avanços teórico-práticos e político-pedagógicos na formação inicial de professores, a discussão e análise crítica sobre a concretude das práticas e das rotinas escolares ainda são insuficientemente realizadas ao longo da graduação; é preciso ressignificar os estágios, desburocratizando-os e articulando-os à lógica da pesquisa; e a formação na e para a autonomia dos professores implica recusar métodos e bases curriculares que reduzem a formação à lógica instrumental.

Palavras-chave: Formação inicial. Professores iniciantes. Desafios da prática docente.

¹ Universidade Católica de Santos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6664628457125646>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0021-8934>. Contato: asaul@unisantos.br

² Universidade Católica de Santos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4757022043118305>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9944-1863>. Contato: thais.morgados@gmail.com



Abstract: This text results from a dissertation that aimed to analyze reflections of novice Portuguese Language teachers about the main challenges they experienced when entering the profession. The investigation was justified by the need to generate new knowledge about the links between the practice of teaching and initial teacher education, taking as a starting point the graduates' view on this relationship. The research, with a qualitative approach, was carried out with recently graduated teachers working in schools located in Baixada Santista, in the state of São Paulo. The theoretical-methodological framework was based on the thinking of Paulo Freire and authors such as Zeichner (2010), André (2018) and Nóvoa (2019). Letters were used to dialogue with the participants and as a means of data production capable of adding layers of meaning and feeling to the reflections that were the object of analysis. The guiding question of the research was as follows: What are the perceptions of novice Portuguese Language teachers about the senses and meanings of their initial education, in relation to the main challenges of teaching practice, in an emancipatory direction? The results obtained indicate: notwithstanding the theoretical-practical and political-pedagogical advances in initial teacher education; the discussion and critical analysis about the concreteness of school practices and routines are still insufficiently carried out throughout graduation; it is necessary to resignify internships, debureaucratizing them and articulating them to the logic of research; and, educating in and for teacher autonomy implies rejecting methods and curricular bases that reduce training to an instrumental logic.

Keywords: Initial teacher education. Novice teachers. Challenges of the teaching practice.

Resumen: Este texto resulta de una disertación que objetivó analizar reflexiones de profesores principiantes de Lengua Portuguesa acerca de desafíos vividos por ellos al ingresar en la profesión. La investigación se justificó por la necesidad de generar nuevos conocimientos, teniendo como punto de partida la mirada de los licenciados. La pesquisa, de abordaje cualitativo, fue realizada con profesores recién formados, actuantes en escuelas localizadas en la Baixada Santista/SP. El referencial teórico-metodológico se basó en el pensamiento de Paulo Freire y autores como Zeichner (2010), André (2018) y Nóvoa (2019). Cartas fueron utilizadas como camino para dialogar con los participantes y como medio de producción de datos capaz de agregar capas de sentido y sentimiento a las reflexiones que fueron objeto de análisis. La cuestión que guió la investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las percepciones de profesores principiantes de Lengua Portuguesa sobre los sentidos y significados de su formación inicial, en relación con los principales desafíos de la práctica docente, en una dirección emancipadora? Los resultados obtenidos indican: no obstante los avances teórico-prácticos y político-pedagógicos en la formación inicial de profesores, la discusión y análisis crítico sobre la concreción de las prácticas y de las rutinas escolares aún son insuficientemente realizadas a lo largo de la graduación; es preciso resignificar las pasantías, desburocratizándolas y articulándolas a la lógica de la pesquisa; y la formación en y para la autonomía de los profesores implica rechazar métodos y bases curriculares que reducen la formación a la lógica instrumental.

Palabras clave: Formación inicial. Profesores principiantes. Desafíos del ejercicio docente.

1 PALAVRAS INICIAIS

Ao longo da trajetória docente, há fatores que diferenciam as percepções de professores sobre seus percursos formativos, levando a diferentes níveis de criticidade em relação às práticas desenvolvidas. Assumindo a formação docente como um *continuum* que abarca formação inicial e continuada, de modo a evitar sua fragmentação e conotações equivocadas de evolução, uma análise crítica da atuação docente no “chão da escola” exige, portanto, que não se percam de vista as trajetórias de formação desses sujeitos na graduação.

Em consonância com o exposto, este trabalho pauta-se na investigação realizada com professores de Língua Portuguesa de escolas localizadas no litoral do estado de São Paulo (Baixada Santista), especificamente no âmbito do Ensino Fundamental II. Trata-se de um recorte da dissertação de Carvalho (2021), cujo foco recai sobre a relação entre a formação inicial e os desafios encontrados no início da profissão.



A fim de compreender as relações que os docentes estabelecem entre suas práticas profissionais e os estudos realizados em sua primeira habilitação, foi adotada a seguinte questão de pesquisa: Quais são as percepções de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre os sentidos e significados de sua formação inicial, em relação aos principais desafios da prática docente, em uma direção emancipatória?

Os primeiros passos da atuação profissional dos professores derivam, em grande parte, de saberes provenientes de anos de experiência como estudantes e dos saberes que adquirem durante a formação inicial, conforme afirma Nóvoa (2019). Portanto, valorizar e compreender os saberes de experiência feitos dos professores iniciantes (Freire, 2016), apostando na escuta atenta daquilo que eles apontam como obstáculos ao exercício da prática docente e reconhecendo-os como sujeitos históricos, submetidos a condicionamentos de diferentes ordens, demandou a tecitura de um referencial teórico abrangente e crítico, capaz de oferecer categorias que contemplem as dimensões aqui mencionadas.

Em face desse desafio, a pesquisa teve como principal referencial a pedagogia freireana³, que compreende os seres humanos como seres cognoscentes, curiosos, em permanente processo de renovação de si mesmos e de busca por novos conhecimentos. Para Freire (2016), o ato de conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos, que, mediatizados pela realidade, em situação dialógica, ensinam e aprendem uns aos outros, superando a contradição educador-educando. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa beneficiou-se, também, de aportes de autores do espectro crítico da educação e da formação de professores, tais como Zeichner (2010), Nóvoa (2013), Saul e Saul (2016) e André (2018), dentre outros.

Consequentemente, o respeito ao saber de experiência feito dos sujeitos da pesquisa e o diálogo como mola mestra da construção metodológica representaram a espinha dorsal do trabalho desenvolvido. Diante do desafio de dar materialidade a esse compromisso ético, foi delineada uma engrenagem metodológica que permitiu captar as percepções dos sujeitos sobre situações-limite ligadas à profissão docente, em um sentido semelhante aquele atribuído por Freire (2016), isto é, situações concretas que se dão na dialética entre objetividade e subjetividade e que muitas vezes se colocam como impedimentos para os processos de humanização e libertação dos seres humanos,

³ O uso deliberado do adjetivo freireana/o e flexões, assumido nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da UniSantos, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.



estabelecendo os limites até onde se pode chegar. Esses obstáculos, porém, não devem ser tomados como barreiras intransponíveis, mas, sim, como desafios a serem enfrentados, individual e coletivamente, pelos sujeitos engajados na ressignificação e transformação de seus contextos e práticas.

A organização metodológica deveria, ainda, permitir a sistematização das percepções de modo a devolvê-las aos participantes como problemas representativos de suas necessidades e interesses; registrar novas reflexões dos professores iniciantes diante da problemática devolvida a eles; e, por fim, em posse do novo material, identificar limites explicativos, tensões e possibilidades que possibilitassem construir uma proposta de formação continuada dialógica, com esses sujeitos, na perspectiva da formação permanente.

Destaque-se que, para Freire (2001), a formação permanente ocorre nos diferentes espaços/tempos da existência do ser humano, na família, na escola, na universidade, na cidade, na vida. Portanto, na perspectiva freireana, a formação continuada dos educadores é um momento de sua formação permanente. Em sua experiência, à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Freire privilegiou “a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas” (Freire, 2001, p. 81). Esse trabalho consistiu em organizar a formação de professores apoiada no princípio ação-reflexão-ação, em momentos que se caracterizavam pela reflexão crítica sobre a prática dos educadores, tendo em vista compreendê-la e fazê-la melhor.

Os dados produzidos foram distribuídos e analisados em eixos temáticos delineados a partir de uma trama conceitual freireana, centrada no conceito de formação permanente, e que entrelaçou categorias teóricas e empíricas importantes para compreender e interpretar o objeto de estudo, qual seja, os nexos estabelecidos pelos sujeitos entre sua formação inicial e a prática educativa. A trama conceitual será discutida em mais detalhes na quarta seção deste artigo.

Com base nos estudos realizados, não obstante os muitos avanços teórico-práticos e político-pedagógicos da formação inicial de professores em décadas recentes (Estrela, 2006), as percepções dos docentes iniciantes participantes da pesquisa revelaram, principalmente, que a discussão e a análise crítica sobre a rotina escolar ainda são insuficientemente realizadas ao longo da formação inicial; que é preciso ressignificar os estágios, desburocratizando-os e articulando-os à lógica da pesquisa; e que a formação na e para a autonomia dos professores implica recusar métodos e bases curriculares homogeneizadoras, tais como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores



(BNC-Formação) – Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) –, que reduzem a formação à lógica instrumental.

As reflexões que se seguem, para além dessas palavras iniciais, estão situadas em mais quatro seções. Na segunda, são apresentados de forma sintética o contexto e a metodologia da pesquisa. Na terceira, ao apresentar o quadro teórico do estudo, retomase a convicção na unidade teoria-prática e na contribuição que saberes construídos a partir da experiência profissional de professores, inclusive de iniciantes, oferecem para que a formação inicial de docentes seja constantemente repensada e recriada. Na quarta seção, é apresentada uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa realizada. Na quinta, o texto é concluído na forma de considerações finais.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando que o estudo realizado tinha como premissa a compreensão de articulações feitas por professores iniciantes entre suas práticas profissionais e sua formação inicial, foi necessário projetar um percurso investigativo coerente com a abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), ou seja, que permitisse o registro e a análise contextualizada de percepções e posturas dos sujeitos da pesquisa que, cotejadas com dados de outras pesquisas (Gatti *et al.*, 2019; Gatti; Guimarães; Puig, 2022) e demais aportes teóricos, pudessem oferecer conhecimentos consistentes e significativos sobre o tema em tela.

Além disso, na pesquisa realizada, não se perdeu de vista a dimensão política do ato de pesquisar, que exige do pesquisador autocrítica, criticidade e distanciamento epistemológico da realidade estudada. Esse posicionamento implica reconhecer que o conhecimento não é neutro nem definitivo, mas, sim, histórico, processual e inescapavelmente atravessado por um eixo axiológico. Ao afirmar a politicidade inerente à pesquisa, Freire (1981, p. 36) indaga: “A quem sirvo com minha ciência? [...] devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”.

2.1 Sujeitos e contexto

A pesquisa envolveu a participação de docentes recém-formados no curso de Letras-Português, área de formação de uma das autoras deste texto, e atuantes na Educação Básica. A decisão de dialogar com professores iniciantes deu-se em função da proximidade



temporal em que se encontravam em relação ao término da graduação e ao objetivo de refletir sobre problemas que atingem a formação inicial de professores na atualidade.

Adotando o diálogo freireano como princípio político-epistemológico, textos e artes foram produzidos e divulgados em grupos virtuais de ex-alunos de cursos de Letras, com a colaboração de professores universitários próximos aos autores. Entre aqueles que responderam ao convite, os participantes da pesquisa, sete ao todo, foram selecionados por faixa etária (20 a 29 anos), tempo de habilitação (um a quatro anos) e tempo de atuação docente (um a quatro anos), aspectos que podem ser utilizados, ainda que não definitiva nem exclusivamente, para caracterizar um perfil de professor iniciante. Entre eles, dois eram homens e cinco mulheres, atuantes em instituições públicas e privadas da Educação Básica. Ainda, considerando que a pesquisa foi sediada na Universidade Católica de Santos (UniSantos), em Santos (SP), optou-se por trabalhar com professores de escolas da Baixada Santista, para aprofundar o conhecimento sobre a realidade local.

A identidade dos professores participantes foi mantida em sigilo e a relação com eles, pautada na transparência, estendeu-se a todas as etapas da pesquisa. O compromisso ético, central na metodologia, guiou-se pelo diálogo franco e pelo consentimento explícito dos sujeitos, em consonância com o referencial freireano.

Na Baixada Santista, fica localizado o maior porto da América Latina, e as atividades econômicas concentram-se nos setores de serviços e turismo. Em 2010, de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região era de 0,817, considerado elevado diante do *ranking* nacional (PNUD, 2010). A despeito desse índice, as cidades da Baixada enfrentam sérios problemas, com rebatimentos no campo educacional. Dentre eles, destacam-se: alto custo de vida, especulação imobiliária, elevadas taxas de homicídios, moradia precária e tráfico de entorpecentes (Zündt, 2006).

2.2 Engrenagens metodológicas

A metodologia construída buscou respeitar o princípio da “escuta atenta” para captar as razões de ser atribuídas pelos docentes recém-formados a desafios vivenciados por eles em seu exercício profissional. Escuta que, segundo Saul (2011), na acepção freireana, é mais do que uma capacidade auditiva. Significa apreender diligente e criticamente os interesses, as experiências e as expressões dos sujeitos, em confronto com as

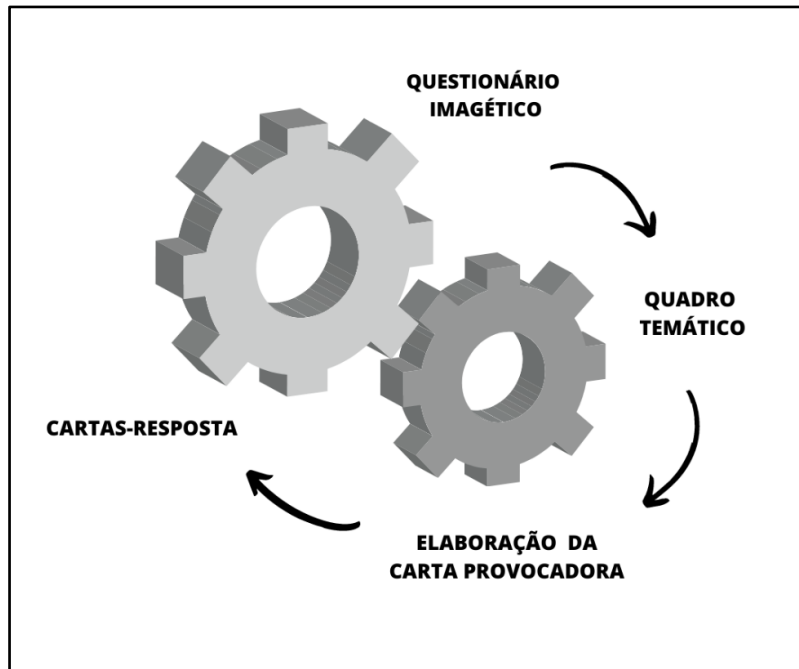


intencionalidades de educação que se têm, para a organização de contextos e atividades de pesquisa e ensino-aprendizagem.

Isso implicou considerar, cuidadosamente, as vozes dos participantes, reconhecendo-os, sobretudo, como sujeitos de sua própria história. Freire (1996) destaca que se deve reconhecer os condicionamentos das forças sociais e das heranças genéticas, socioculturais e históricas sobre mulheres e homens. Contudo, tal consciência das influências sofridas não pode resultar em uma atitude fatalista diante da realidade, como se as situações vividas fossem geradas exclusivamente por fatores alheios à realidade subjetiva e intersubjetiva. Segundo o autor, a presença dos seres humanos no mundo se traduz em uma posição de quem luta e está no mundo e com o mundo, não apenas sobre ele (Freire, 1996).

Nas próximas linhas, serão apresentados, de forma sintética, os principais momentos metodológicos propostos e concretizados no percurso da pesquisa. A Figura 1 ilustra esses momentos, que compuseram um todo integrado que impulsionou e dinamizou a comunicação entre a coordenadora da pesquisa e os demais participantes.

Figura 1: Engrenagens metodológicas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A metáfora das engrenagens faz menção implícita à ideia de que um momento metodológico é condicionado pelo anterior, e remete, ainda, ao conceito de ciclo gnosiológico, proposto por Freire (Freire; Shor, 1987). De acordo com esse autor, o conhecimento não é estático, segue um fluxo dinâmico e perene, e é construído de forma

colaborativa entre educador e educando. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem não é um evento isolado, mas, sim, um processo histórico, que se desenvolve ao longo da vida e depende de curiosidade, diálogos problematizadores e práxis. Cada novo conhecimento é construído sobre outro já existente, e logo se torna a base para o próximo. Trata-se de um ciclo de renovação constante, onde "velho" e "novo" se interpenetram.

Na passagem de uma etapa a outra da pesquisa, novas reflexões e propostas de ação eram engendradas, agregando-se ao conhecimento produzido novas camadas de sentimento e sentido que iam além do já percebido e realizado, contribuindo para o desenvolvimento de concepções cada vez mais críticas da realidade.

O primeiro passo da pesquisa foi o desenvolvimento e a aplicação de um “questionário imagético”, com a intenção de conhecer a perspectiva dos participantes sobre problemáticas concretas com que professores cotidianamente se deparam em seus contextos profissionais.

O questionário imagético foi construído a partir de contribuições de Freire e Shor (1987), acerca da codificação e decodificação pedagógica; de Santaella (2009), sobre questões semióticas; e de Bakhtin (2011), em relação à compreensão de sentidos e significados da linguagem. O questionário foi composto por imagens emblemáticas recentes da realidade micro e macrossocial da educação, retiradas de portais jornalísticos, sobre as quais os professores foram convidados a se manifestar por escrito. Pediu-se que os sujeitos apontassem, em suas respostas, problemas que os desafiavam e remetiam às suas práticas e jornadas de trabalho, abrindo espaço para reflexão e expressão de suas subjetividades.

Os efeitos da pandemia da Covid-19⁴ impediram os contatos presenciais inicialmente previstos entre a coordenadora da pesquisa e os demais sujeitos, reforçando a opção de que a aplicação do questionário, bem como as demais interações com os participantes ao longo do estudo, fossem feitas de forma virtual⁵, a fim de ampliar a possibilidade de participação.

No passo seguinte, de posse das respostas ao questionário imagético, a coordenadora da pesquisa construiu um quadro temático, que caracterizou uma primeira

⁴ Segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 01), a Covid-19 configura-se como uma doença “[...] causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a epidemia da Covid-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e, em 11 de março de 2020, uma pandemia”.

⁵ Utilização de plataformas *online* como *e-mail* ou Google Formulários, em que foi possível o uso de imagens para realização do questionário, bem como o contato com docentes de diferentes cidades da Costa da Mata Atlântica (Baixada Santista).



etapa analítica dos dados produzidos. Tal processo, inspirado na “redução temática” de Freire e Shor (1987), permitiu agrupar situações-limite vivenciadas pelos sujeitos, apresentadas em suas respostas ao questionário imagético, e delas extrair algumas das principais problemáticas (temas) que serviram como pontos de partida necessários ao diálogo com os sujeitos da pesquisa sobre relações entre sua atuação profissional e sua formação inicial.

Feito o agrupamento temático, o terceiro passo da pesquisa consistiu na redação de uma “carta provocadora”. Essa carta, escrita pela coordenadora da pesquisa e endereçada aos participantes, tinha a intenção de perguntar e questionar, provocadoramente, os docentes participantes acerca dos temas encontrados no passo anterior. A carta provocadora, como instrumento metodológico, representa um esforço conjunto de quem a escreve e de quem sobre ela reflete, no sentido de apreender causalidades e desvelar os problemas nela colocados, em diferentes dimensões.

Em suas linhas finais, a carta provocadora solicitava aos sujeitos da pesquisa que produzissem “cartas-resposta”, quarto e derradeiro passo da metodologia. Nessas cartas, desafiados pelos problemas que os afligiam, e que poderiam ser endereçadas às suas instituições formadoras, os professores eram instigados a revisitar suas trajetórias acadêmicas, à luz do momento em que as escreviam, como profissionais da educação. Nelas, eles poderiam dizer de aprendizados valiosos que tiveram, de práticas curriculares que poderiam ser revistas, de questões não abordadas na formação inicial, de convívios e experiências inesquecíveis; enfim, daquilo que considerassem importante para a melhoria da qualidade da formação inicial, por meio de cartas desde a escola.

A elaboração da carta provocadora e a solicitação das cartas-resposta foram inspiradas na forma epistolar utilizada por Paulo Freire em obras como *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*; *Quatro cartas aos animadores dos círculos de cultura de São Tomé e Príncipe*; *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*; *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*; além de reflexões de Coelho (2011) e Camini (2012) sobre “cartas pedagógicas”.

Coelho (2011) destaca que, ao adotar a forma epistolar, Freire priorizava a dialogicidade, buscando uma linguagem acessível e direta para se comunicar com seus leitores. Em *Pedagogia da Indignação*, o autor recifense afirma que o estilo de suas cartas expressa “[...] mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo” (Freire, 2014, p. 29).



Nas palavras de Camini:

A nosso ver, uma Carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos (Camini, 2012, p. 35).

Dentre as possibilidades oferecidas pelas Cartas Pedagógicas, Ramos (2021) destaca a metodologia crítico-criativa, com seu viés formativo, que privilegia o diálogo e a produção de dados para pesquisa, utilizando as cartas como fonte de investigação e objeto de estudo. A autora enfatiza “É a formação pedagógica imbuída de caráter investigativo; e a pesquisa imbuída de caráter pedagógico, sendo que o elemento que vincula suas duas faces é exatamente a perspectiva problematizadora da realidade de Paulo Freire” (Ramos, 2021, p. 5).

Por meio das epístolas, reafirma-se a concepção de dialogicidade e participação, princípios fundantes da Educação Popular. Para Freire (2016), o diálogo é uma exigência existencial e sela o compromisso ético com a humanização e a libertação.

Em função do tempo limitado de uma pesquisa em nível de Mestrado, o processo de produção de dados foi encerrado com a redação das cartas-resposta. Entretanto, idealmente, essas cartas, também muito provocativas, poderiam gerar novas leituras de contexto no âmbito de universidades ou na continuidade de estudos com os docentes sobre suas práticas. As cartas colocam a possibilidade de que sejam produzidos novos questionários imagéticos, e de que se dê início a outras rodadas de sistematização e trocas de correspondência, tomando a forma de uma espiral ascendente de conscientização.

3 POR MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Há quase dez anos, o II Congresso Nacional de Formação de Professores, realizado em Águas de Lindóia, em 2014, convocou educadores para partilhar um desafio lançado por Nóvoa (2013). Esse desafio consistia em propor/fazer uma necessária revolução nos processos de formação de professores, que permitisse responder às necessidades de valorização do conhecimento docente e de reconceitualização da relação teoria-prática, de modo a assegurar a função social da escola e oferecer uma formação com qualidade social aos educandos. É nessa direção que se propôs a pesquisa relatada neste texto, contribuindo com o coletivo de educadores que estão assumindo esse ousado desafio.

Com essa preocupação, é preciso destacar que, no início da carreira docente, se intensificam os desafios existentes, muito em função da ausência de repertório para refletir



ou reagir diante dos problemas (André, 2018). A partir da obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, Freire e Shor (1987) dialogam sobre a constituição de uma Educação Libertadora; para isso, partem da concretude de suas experiências docentes, condicionadas por múltiplas determinações, em busca de inéditos-viáveis.

A formação de docentes para atuar nos quatro últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, no Brasil, é realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena. Portanto, o educador começa seu percurso na profissão por intermédio do ingresso na graduação, uma licenciatura que tem como tarefa central habilitar o professor para o trabalho em sala de aula.

As especificidades do período de iniciação à docência apresentam desafios decorrentes dos conflitos e tensões entre o ideal e o real (Garcia, 1999), complexificando-se em diversos cenários, com diferentes sujeitos, culturas, classes sociais e outras dimensões que se materializam nas escolas. Tais desafios ganham ainda mais intensidade quando experienciados por professores iniciantes, que, ainda jovens, começam a lecionar para alunos também jovens.

A reflexão sobre os aspectos destacados conduz à análise da teoria dos ciclos da vida profissional dos professores, na qual, segundo Huberman (2013), a etapa inicial da carreira abrange o período da graduação. Esse autor considera que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (Huberman, 2013, p. 38). Dessa forma, a formação mostra-se imprescindível para o amadurecimento e a compreensão do papel, ou, ainda, dos papéis assumidos ao longo da atuação profissional. Uma dinâmica complexa é entregue aos professores iniciantes, que passam a “tatear”, “investigar” os aspectos que se encontram presentes na realidade da profissão, em vista de superar os desafios encontrados e articular a dicotomia do entre o real e o ideal (Huberman, 2013).

A relação da idade do professor e sua posição na trajetória docente foi estudada por Sikes (1985), que estabeleceu a classificação etária entre os 21 e 28 anos de idade, em média, para o docente iniciante. A autora destaca “a exploração de possibilidades” como característica desses professores. Aspectos como a disciplina em sala de aula e a figura de autoridade do professor representam, segundo Sikes (1985), as principais inquietações do recém-formado.

É válido ressaltar que ambos, Huberman (2013) e Sikes (1985), consideram a primeira fase como um momento de sobrevivência e descoberta. Nesse período, há uma incessante preocupação com a própria figura, a compreensão das relações institucionais e a adequação a elas, e aspectos político-pedagógicos da prática; o jovem professor estranha



distância entre as suas ideias iniciais sobre a profissão e a realidade repleta de dificuldades; e, por vezes, se frustra diante materiais didáticos impostos por políticas do tipo *top-down* e/ou por seus superiores hierárquicos (Huberman, 2013). Para ampliar as discussões sobre as dificuldades aqui apresentadas, Tardif (2007) explicita, ainda, a alta carga de desvalorização social que a profissão docente vem recebendo em décadas recentes, uma vez que o ensino é considerado pelo mercado como uma ocupação secundária, dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva, em comparação a uma noção restrita do que representa trabalho produtivo.

Ainda que a complexidade encontrada pelos professores iniciantes se articule com o momento da descoberta, conceituado como “[...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (Huberman, 2013, p. 39), Romanowski e Martins (2013) defendem que os desafios e os obstáculos presentes no início de carreira, alguns deles relacionados à formação inicial, são decisivos em relação à permanência na profissão. Segundo as autoras,

[...] as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão; ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente despertar no professor a necessidade de sobreviver na profissão (Romanowski; Martins, 2013, p. 03).

Ao abordar as motivações do significativo aumento das investigações acerca dos professores iniciantes, Souza e Guarnieri (2016, p. 626) destacam que há uma “[...] expressiva parcela de estudos que revela um descompasso entre o que se espera da aprendizagem da docência e o que, de fato, se obtém”. As considerações sobre a insuficiência da formação inicial, as inseguranças e as frustrações evidenciam a relação entre formação inicial e docência, ou seja, o impacto da qualidade dos cursos de licenciatura na trajetória profissional do professor.

De acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 04), “[...] muitos professores ingressantes não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias”. As autoras definem que tal situação encontra-se agravada pela ausência de políticas públicas para essa fase do desenvolvimento profissional e reconhecem que, neste momento, as incertezas são intensificadas pelas necessidades de sistematizações a serem realizadas.

Candido (2003, p. 211) contribui para a reflexão sobre esse percurso, evidenciando que “[...] os jovens docentes se sentem diminuídos se não ensinam neste nível [teórico],

com o risco de esquecerem a mentalidade específica do professor em benefício do cientista, que nem sempre está ao seu alcance”. O autor chama atenção, em sua análise, para o impacto da dicotomização entre ciência, pesquisa e ensino sobre a autoestima do docente iniciante, que, ao não se identificar com a qualidade científica em suas práticas, revela sente-se inferior.

A dissociação entre os fatores aludidos por Candido (2003) tem uma de suas raízes na forma como as instituições formadoras estruturam seus cursos de licenciatura. É possível encontrar na teoria relativa à formação inicial (Garcia, 1999; Zeichner, 2010; Nóvoa, 2019) diversos apontamentos das lacunas que geram as distâncias entre a graduação e a escola. Na formação de professores, tanto a negação da teoria e da cientificidade imprescindíveis à prática quanto o praticismo, que nega o valor do estudo rigoroso dos conceitos, podem gerar insegurança nos docentes (Saul; Saul, 2017). A concepção de Candido (2003) sobre o assunto consiste no reconhecimento da necessidade do incentivo à pesquisa, à produção intelectual e à restauração de uma docência “integrada” e valorizada, que fomente e mobilize o desejo e a curiosidade dos jovens pela profissão.

Os obstáculos que surgem no cotidiano do exercício profissional geram diversos efeitos nos professores recém-formados, moldando seu “ser docente”. Freire (2007) aponta a compreensão da politicidade da educação, ou seja, de sua inerente não neutralidade, e do conceito de formação permanente como caminhos para superar alguns desses obstáculos. De acordo com Saul e Saul (2016, p. 25), na acepção freireana, a formação permanente é aquela que

[...] pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o ser humano a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

Nóvoa (2019), enfatiza que, na atualidade, a constituição dos ambientes de formação inicial e continuada não propicia aos sujeitos elementos suficientes para o desenvolvimento, com qualidade social, das tarefas docentes. Isso se dá, segundo Tardif (2007), porque, no processo formativo, por vezes, perde-se de vista o

[...] objeto do trabalho docente, [que] são [práticas de] seres humanos e, consequentemente, os saberes [que os] professores trazem consigo, as marcas de seu objeto de trabalho. Essa proposição acarreta consequências importantes e raramente são discutidas quanto à prática profissional dos professores (Tardif, 2007, p. 16).



Os estágios que ocorrem durante a licenciatura carecem de oportunidades de prática e discussão crítica sobre as teorias que fundamentam a prática. Souza e Guarnieri (2016) consideram raros os momentos em que o professor-estudante pode realizar intervenções e interações, apontando como exceção a atuação individualizada dos licenciandos junto a alunos que precisam de acompanhamento mais específico devido a maiores dificuldades de aprendizagem. De forma crítica, as autoras caracterizam uma dinâmica comumente experienciada pelos graduandos nos estágios de docência de que participam:

A dinâmica desse tipo de atividade habitualmente segue o padrão em que o estagiário e o aluno (ou um pequeno grupo de alunos) acomodam-se em carteiras no fundo da sala de aula, isolados do restante da turma, enquanto o professor prossegue com os afazeres cotidianos conduzindo a parcela majoritária de alunos, cujos ritmos de aprendizagem são mais ou menos homogêneos. Outro tipo de solicitação muito comum é que o estagiário realize atividades secundárias de cunho não pedagógico (empilhamento e distribuição de livros, recortes e colagens, chamada de alunos presentes, impressão ou xérox de material didático). [...]. Desse modo, nota-se que a aprendizagem da docência ainda está distante de ocorrer, tanto pela maneira inadequada e sem orientação com que os alunos são inseridos nas escolas quanto pela forma como os professores percebem os estagiários (Souza; Guarnieri, 2016, p. 630).

A partir dessas considerações, vale a pena retomar a argumentação de que o momento de inserção na carreira docente não é como um retorno à escola, mas, sobretudo, como um momento de encontrar formas de seguir a trajetória profissional e sobreviver às dificuldades. De acordo com Nono (2005, p. 106), “[...] o curso de formação inicial parece não fornecer informações sobre o que ocorre no ambiente escolar”. Assim, é reforçada a importância de que, cada vez mais, teoria e prática sejam criticamente articuladas no contexto das licenciaturas.

Diante de várias fragilidades aqui recuperadas, é lícito indagar: Como superar os desafios presentes nos anos iniciais da docência sem o amparo de uma formação inicial que aborde teorias e práticas concretas?

Para Saul e Saul (2013), é fundamental problematizar a formação e o currículo, reconhecendo a relação entre a perspectiva de formação proposta e a prática docente. Segundo os autores, a análise das práticas docentes, que pode servir de base à formação dos professores, em uma perspectiva praxiológica, requerendo teorias que auxiliem na superação do senso comum e contribuam para a reorientação das práticas, em uma direção humanizadora. Para esses autores:

Ter um projeto novo na direção de uma [universidade] e de uma escola democráticas, mais justas e solidárias, que trabalhem para superar as diferentes formas de discriminação, abertas à comunidade, para que essa participe efetivamente do currículo; uma [universidade e uma] escola que assumem compromisso com a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos

significativos a partir das necessidades, conhecimentos e cultura dos educandos, é difícil, mas é necessário e urgente, como diz Paulo Freire (Saul; Saul, 2013, p. 102).

Novos projetos de formação docente, desenvolvidos a partir e com a colaboração das escolas, em uma perspectiva crítico-emancipatória, tornam mais viável a materialização de currículos dinâmicos, que considerem a concretude da realidade. Evidentemente, essa utopia irá requerer, também, uma ampla revisão de políticas educacionais que regulam o trabalho docente, questões salariais, extensa discussão acerca de perspectivas político-pedagógicas, e consequentes alterações na política, na forma e na cultura escolar. Contudo, considerando que a utopia não exprime o irrealizável, mas, sim, um futuro que ainda não se presentificou, este texto apoia-se e junta-se às lutas, tradições críticas e ações de coletivos de educadores (Freire, 2001; Apple; Beane, 2001; Apple *et al.*, 2020; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Roij, 2022) e educandos que, ao longo da história, vêm demonstrando que uma outra escola e uma outra sociedade, igualitárias e fraternas, são sonhos possíveis.

4 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A presente análise focalizou os dados produzidos por meio do questionário imagético e das cartas-resposta elaboradas pelos professores iniciantes que participaram da pesquisa. Após sucessivas leituras do corpus de análise, foi realizada a categorização, seleção e distribuição dos dados em eixos temáticos derivados da trama conceitual freireana que focalizou o conceito de formação permanente. As evidências foram interpretadas nos eixos com o suporte do referencial teórico que deu sustentação ao estudo, na perspectiva da análise qualitativa de dados, de forma a auxiliar na compreensão do problema da pesquisa.

A trama conceitual freireana (Saul; Saul, 2018), a partir da qual se constroem graficamente intersecções entre conceitos, explicitando relações entre um elemento central e outros que se articulam a ele. Esse recurso teórico-metodológico possibilita estabelecer diversas compreensões ao analisar um objeto. Na investigação realizada, esse instrumento foi essencial para identificar os nexos existentes entre as denúncias presentes nas falas dos professores iniciantes participantes da pesquisa, os significados extraídos do quadro teórico utilizado e possíveis anúncios de transformação da formação de professores e prática pedagógica encontrados nessas duas fontes e produzidos a partir das análises.

A elaboração de uma trama conceitual freireana requer o aprofundamento teórico dos conceitos selecionados da obra de Paulo Freire, e a redação de um texto que permita



organizar categorias analíticas. A trama construída na pesquisa de Carvalho (2021) teve no centro o conceito de “formação permanente” e, a partir dele, foram estabelecidas conexões com outros: “ensino-aprendizagem”, “diálogo”, “currículo” e “autonomia”. Assim, os seguintes eixos foram gerados: “formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se”; “formação permanente promove o diálogo/o diálogo promove formação permanente”; “formação permanente constrói currículo”; “formação permanente implica autonomia/autonomia implica formação permanente”.⁶

Os primeiros dados selecionados foram apresentados no eixo “formação permanente e ensino-aprendizagem transformam-se”, evidenciando que, para ensinar, é necessário conhecer os alunos, entrar em contato com os seus mundos, partindo de suas realidades. Os professores em início de carreira sinalizaram, na pesquisa, a percepção de que os alunos são “condicionados” para realizar cópias e perpetuar o tecnicismo. Outros afirmaram que, com o passar do tempo, as características dos alunos foram modificadas, mas ainda persiste a postura habituada à educação bancária.

Esses argumentos indicam a necessidade de uma reflexão constante, preferencialmente coletiva, na formação, sobre os diferentes fatores que influenciam as interações docente-discente, desde a sala de aula, incluindo as condições de trabalho dos profissionais da educação, as políticas educacionais e os limites da ação pedagógica.

A análise de aspectos mais profundos e motivadores da hostilidade e violência no ambiente escolar exige ainda o reconhecimento da desumanização resultante de fatores externos à escola, e de implicações decorrentes da persistência, ainda hoje, do que Freire (2016) denominou “educação bancária”. Essa modalidade educacional, que por vezes se disfarça sob novas roupagens, no século XXI, caracteriza-se pela figura de um “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2016, p. 58).

Nesse sentido, não se pode esperar que, após anos de silenciamento e valorização de práticas memorísticas, em que o educador é visto como o detentor exclusivo do saber, o desinteresse dos educandos seja magicamente substituído por uma “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996). O professor que, em seu empenho de ensinar-aprender, se depara com a hostilidade e a acomodação dos alunos, também se confronta com o amadurecimento da liberdade destes, caracterizando um ponto de tensão no desenvolvimento profissional docente (Garcia, 1999). A superação dessa contradição vai

⁶ A representação gráfica e o texto de aprofundamento da trama elaborada na pesquisa encontram-se na dissertação de Carvalho (2021).



requerer dos docentes a assunção de uma nova postura, coerente, que expresse autoridade para mediar conflitos, seriedade e interesse de sua parte em relação à tarefa de ensinar, e seu apreço por uma liberdade democrática, jamais autoritária, sufocadora rebeldia criativa dos estudantes.

No eixo “formação permanente promove o diálogo/o diálogo promove formação permanente”, A pesquisa revelou um desafio significativo para os professores iniciantes: a dificuldade de estabelecer diálogo tanto com as equipes gestoras quanto com professores mais experientes. A própria sala dos professores foi descrita como um ambiente de enfrentamento nos primeiros anos de atuação. Todavia, as falas dos docentes abordaram também a dificuldade de dialogar com os alunos, denunciando a “cultura do silêncio” (Freire, 2016) existente em algumas escolas, motivada por relações pouco democráticas.

A sala dos professores, apontada por alguns participantes do estudo como um contexto estressante, revela um paradoxo a ser contornado. Isso porque, de acordo com Nóvoa (2019), a inserção de professores iniciantes em ambientes com oportunidades de socialização e aprendizado com pares mais experientes pode favorecer positivamente o desenvolvimento de suas futuras práticas.

O isolamento profissional, como aponta Nóvoa (2019), cria um ambiente de aprendizagem desfavorável ao desenvolvimento profissional docente. Essa crítica se alinha à visão de Tardif (2007), que destaca a importância de valorizar a condição humana e os saberes dos professores iniciantes, aspectos frequentemente negligenciados.

Essa negligência se manifesta na prática, especialmente na sala de aula. Segundo Romanowski e Martins (2013), é nesse ambiente que os professores iniciantes percebem as lacunas em sua formação, sentindo-se inseguros diante da necessidade de tomar decisões. A falta de diálogo durante a formação inicial, como relatado por uma professora participante, contribui para essa insegurança. Ela sentiu falta de um espaço para discutir a liberdade de criar e desenvolver estratégias de superação, habilidades que teve que aprender na prática, junto com seus alunos.

A dificuldade em lidar com a prática é citada na pesquisa realizada Gatti e colaboradores (2019), ao apontarem que professores iniciantes frequentemente apresentam conhecimentos insuficientes de aspectos pedagógicos cruciais, como estratégias de ensino diferenciadas, gestão de sala de aula, avaliação e planejamento pedagógico.

No tocante ao eixo "formação permanente constrói currículo", a discussão centralizou-se na predominância de um currículo excessivamente teórico nas Instituições de Ensino Superior (IES) em que os sujeitos da pesquisa realizaram suas graduações. Além



disso, os docentes iniciantes relataram a dificuldade de expressar sua criatividade e experimentar novas práticas pedagógicas em sala de aula, nas escolas em que trabalham, principalmente devido à demanda excessiva e descontextualizada pelo ensino de conteúdos obrigatórios. A forte presença nesses espaços de sistemas apostilados e materiais didáticos padronizados, com conteúdos predefinidos por instâncias superiores da educação e bases curriculares comuns, evidenciaram, na análise, a inflexibilidade do currículo e a consequente frustração dos professores recém-formados.

Na discussão sobre desafios impostos pelo currículo em suas práticas, os professores destacaram fragilidades em sua formação inicial, especialmente no que concerne ao estágio das licenciaturas em Letras. Eles relataram que a carga horária extensa, aliada a um foco demasiado em questões burocráticas, em detrimento do desenvolvimento profissional, transforma o estágio em uma mera formalidade, prejudicando sua função essencial na formação docente.

Conforme indicaram os participantes, suas experiências de estágio foram marcadas por longa carga horária de observação passiva em sala de aula e, infelizmente, pela desmotivação transmitida por professores veteranos, que desencorajavam os iniciantes. Contudo, Pimenta e Lima (2006) propõem um modelo de estágio que transcende a mera observação, enfatizando a pesquisa como ferramenta para a construção da identidade profissional. Nesse modelo, os estagiários, ao investigarem as práticas docentes, desenvolvem a capacidade de análise crítica e elaboram seus próprios modos de atuação. Para que esse modelo seja eficaz, é crucial que os orientadores universitários incentivem o diálogo e a troca de conhecimentos durante o processo de investigação.

As questões discutidas anteriormente convergem para o eixo 'formação permanente implica autonomia/autonomia implica formação permanente'. Nesse ponto da análise, os relatos dos professores evidenciaram a indignação diante da pressão social que busca determinar suas práticas, expondo um dos principais obstáculos à autonomia docente. Os problemas do currículo conteudista e da educação tecnicista voltam a ocupar o centro do debate, mas agora relacionados à frustração dos professores em explorar abordagens alternativas e desenvolver suas práticas com liberdade, devido à imposição de um “o quê”, um “como” e um “para quê” preestabelecidos.

A autonomia, conceito central na obra de Paulo Freire e que emerge das falas dos professores participantes da pesquisa, é fundamental para o exercício da docência. Como afirma Freire (1996, p. 25), “ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo”, exigindo aprendizado mútuo e a busca constante pelo “ser mais”, um processo histórico, individual e, substantivamente coletivo, que entrelaça a existência dos sujeitos em busca de se



humanizar. A autonomia, nesse contexto, surge como motor das ações docentes, individuais e coletivas, e como alicerce para a formação permanente, visando a construção de um “pensar certo”, ou seja, um “pensar ético”. A clareza científica e política auxilia o professor a refletir sobre sua prática e a tomar decisões conscientes, seja para consolidar suas convicções ou para transformá-las.

Entretanto, a prática docente é influenciada por fatores sociais e institucionais. A imposição de modelos predefinidos, frequentemente por atores em posições de poder, restringe a autonomia do professor. Além disso, André (2015) aponta que a falta de apoio e reconhecimento aos professores iniciantes, muitas vezes vistos como idealistas, gera tensões no ambiente profissional. Essa tensão é agravada pelas formalidades e estruturas institucionais que, paradoxalmente, deveriam dar suporte aos recém-chegados.

A natureza criativa do trabalho docente, que demanda liberdade de escolha e construção de caminhos, é frequentemente desconsiderada pela visão tecnicista da educação. Os professores relatam sentir a pressão por resultados imediatos, como a assimilação de conteúdos e o “cumprimento de currículos”, em detrimento da reflexão e da práxis. Essa reflexão, no entanto, é essencial para impulsionar a formação permanente.

A entrada na escola como professor efetivo, representa uma conquista significativa para os docentes iniciantes, marca um momento de ressignificação de experiências anteriores. Essa ressignificação, como argumentam Souza e Guarnieri (2016), contrapõe a racionalidade técnica, que limita o papel do professor a um mero executor de tarefas. Ao ingressar na sala de aula, ao mesmo tempo em que se depara com temores e aflições decorrentes do cotidiano escolar, encontra uma miríade de ricas possibilidades que surgem das interações com alunos, turmas, colegas e gestores, subvertendo a visão tecnicista de um trabalho desprovido de criatividade.

Depreende-se, portanto, que a autonomia e a formação permanente se retroalimentam, alavancando o desenvolvimento profissional docente e a reafirmação dos valores de liberdade, democracia e criticidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender criticamente as relações que docentes iniciantes estabelecem entre os desafios de práticas profissionais e os estudos realizados por eles em sua primeira habilitação, os achados da pesquisa abrem espaço para reflexão acerca da formação inicial, sem responsabilizar unilateralmente ou culpabilizar as Licenciaturas,



pelo desenvolvimento de currículos que, por vezes, dicotomizam teoria e prática e reproduzem, em boa medida, o neotecnismo hegemônico em diferentes contextos das sociedades capitalistas neoliberais.

Conforme defendem Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), o caminho para superar os problemas derivados da distância entre formação docente e escola não reside em “desprofissionalizar” a graduação e deixá-la por conta de programas e redes que consideram a educação um produto a ser consumido. De maneira oposta, a resistência consolida-se na força e no fortalecimento das licenciaturas, assumindo um compromisso de trabalhar com as potencialidades e os limites de modelos contra-hegemônicos.

Nesse sentido, é preciso reconhecer, valorizar e incorporar às lutas pela transformação da formação inicial de professores as conquistas históricas em prol do direito à educação e da democratização da universidade e da escola no Brasil. É preciso apontar, ainda, os baixíssimos investimentos em Educação, sobretudo em anos recentes, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, marcado por ataques e perseguições a professores e estudantes, pela desarticulação do Ministério da Educação (MEC) e por políticas educacionais eivadas de retrocessos diversos (Leher, 2023).

Contudo, a pesquisa realizada demonstra que os cursos de formação inicial não podem se isentar de discussões e autocríticas profundas, não deixando de fazer aquilo que é possível ser feito, mesmo sob restrições e condições desfavoráveis. É preciso reforçar cada espaço de diálogo, envolvendo universidades, escolas, professores formadores em formação; professores experientes e iniciantes, bem como os educandos, tomando os desafios que a realidade escolar impõe como mediações inarredáveis dos caminhos que levam à sua superação.

Defende-se, neste texto, em linha com as críticas às recentes políticas de formação docente feitas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2020, 2024) –, uma formação inicial que estimule a criticidade e a curiosidade dos futuros professores, que não os imobilize nem os paralise diante de políticas de currículo impositivas e restritivas, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao contrário, a formação inicial pode e deve ajudar os professores em formação a construir argumentos teóricos e político-pedagógicos que os auxiliem na conquista de sua autonomia, de forma solidária e participativa, ao lado de alunos, colegas, equipes gestoras e comunidades, nas universidades e nas escolas.



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-20, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015. DOI: 10.4013/edu.2015.191.8006. Acesso em: 15 nov. 2024.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael; GANDIN, Luís Armando; MESHLAM, Assaf; SCHIRMER, Eleni; LIU, Shuning. **A luta pela democracia na educação**: lições de realidades sociais. Petrópolis: Vozes, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE *et al.* **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº1 de 27/10/2020**, nov. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE *et al.* **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024**, nov. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANDIDO, Antônio. Professor, escola e associações docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 41, n. 02, p. 209-217, maio/ago. 2003. DOI: n./d. Acesso em: 15 nov. 2024.

CARVALHO, Thaís Morgado dos Santos. **Cartas desde a escola**: reflexões de professores iniciantes de Língua Portuguesa sobre suas trajetórias de formação. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livro, 2011.



DARLING-HAMMOND, Linda; BURNS, Dion; CAMPBELL, Carol; GOODWIN, Lin; HAMMERNESS, Karen; LOW, Ee Ling; MCINTYRE, Ann; SATO, Mistilina; ZEICHNER, Kenneth. **Empowered educators**: how high-performing systems shape teaching quality around the world. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete; GUIMARÃES, Luísa; PUIG, Daniel. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica**: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro** - inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.



NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas/Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 198-208, jan./abr. 2019. DOI: 10.1590/1984-0411.88222. Acesso em: 12 nov. 2024.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete *et al.* (orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013, p. 199–210.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de; DUARTE, Elisete; FRANÇA, Giovanny Vinícius de; GARCIA, Leila Posenato. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 02, p. 01-08, Artigo Especial. 2020. DOI: 10.5123/S1679-49742020000200023. Acesso em: 10 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PNUD/2010. **Desenvolvimento humano e IDH**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RAMOS, Bruna. Cartas a Paulo Freire: denúncias de opressão, anúncios de liberdade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1174-1197, jul./set. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i3p1174-1197. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROIJ, Azril Bacal (ed.). **Transformative research and higher education**. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 06, n. 01, p. 83-96, Dossier Formación Docente. 2013. DOI: 10.22235/pe.v6i1.534. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana**: uma experiência na escola, com jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, Dossiê Especial. 2013. DOI: n./d. Acesso em: 15 nov. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.46865. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 01, p. 01-14, jan./abr. 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p1-14. Acesso em: 10 nov. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 04, p.



1142-1174, out./dez. 2018. DOI: 10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174. Acesso em: 10 nov. 2024.

SIKES, Patricia J. The life cycle of the teacher. In: BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F. (eds.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

SOUZA, Nathália Cristina Tamaio de; GUARNIERI, Maria Regina. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 02, p. 625-643, abr./jun. 2016. DOI: 10.21723/RIAAE.v11.n2.p625. Acesso em: 12 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

ZEICHNER, Kenneth; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores? Uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014. DOI: n./d. Acesso em: 05 nov. 2024.

ZÜNDT, Carlos. Baixada Santista: uso, expansão e ocupação do solo, estruturação de rede urbana regional e metropolização. In: CUNHA, José Marcos. (org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: Núcleo de Estudos de População/Unicamp, 2006.

