ENTRE LEGISLAÇÕES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E VIVÊNCIAS ESCOLARES: A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Suelen Aparecida de Carvalho Rela [1]
Renata Helena Pin Pucci [2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra uma pesquisa mais ampla de doutoramento intitulada: "O início da carreira docente: entre o trabalho pedagógico e as tensões do cotidiano escolar", financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que teve como propósito compreender, a partir das narrativas de professores em início de carreira, egressos de um curso de Pedagogia de uma instituição comunitária de ensino superior do estado de São Paulo, os sentidos atribuídos ao processo de inserção na profissão docente e às experiências vivenciadas nos primeiros anos de exercício profissional.

O recorte desenvolvido neste trabalho parte do reconhecimento de que o início da docência constitui uma etapa particularmente significativa no desenvolvimento profissional, na qual os conhecimentos construídos durante a formação inicial são confrontados com as demandas concretas do trabalho pedagógico. Trata-se de um período marcado por aprendizagens, descobertas, incertezas e reorganizações dos saberes, no qual os professores precisam construir formas de atuação em meio às condições institucionais, às relações interpessoais e às políticas educacionais que atravessam o cotidiano escolar. A compreensão dessas experiências exige, portanto, considerar as relações entre as trajetórias individuais e os contextos sociais, políticos e institucionais nos quais a docência se constitui. As políticas de formação inicial, as diretrizes curriculares, os mecanismos de avaliação educacional e os modelos de organização do trabalho pedagógico participam da configuração das possibilidades de atuação dos professores.

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - SP, sucarvalhorela@gmail.com;
[2] Doutora em Educação e Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - SP, renata.pucci@usf.edu.br

Embora tais políticas sejam frequentemente justificadas pela necessidade de garantir padrões de qualidade e equidade educacional, seus desdobramentos podem produzir tensões quando estabelecem prescrições que desconsideram a diversidade das realidades escolares e restringem as possibilidades de decisão pedagógica.

Nesse contexto, o início da docência não pode ser compreendido exclusivamente como um processo individual de adaptação às exigências da função. As dificuldades relacionadas ao planejamento, à organização do tempo pedagógico, à gestão da sala de aula e à mobilização de conhecimentos didáticos articulam-se às condições de trabalho, às formas de organização das instituições e às possibilidades de participação dos professores iniciantes nos coletivos escolares. A ausência de acompanhamento sistemático, de espaços de interlocução entre pares e de políticas institucionais de acolhimento pode intensificar as tensões vivenciadas nesse período, dificultando a construção de vínculos profissionais e o desenvolvimento de uma identidade docente autônoma.

É nesse cenário que se inscreve a problemática deste estudo: a relação entre as prescrições legais e institucionais que orientam o trabalho docente e as experiências concretas dos professores iniciantes, especialmente no que se refere à construção da autonomia profissional e à constituição de sua identidade como sujeitos que interpretam, produzem e ressignificam conhecimentos pedagógicos.

Diante dessas considerações, o objetivo deste trabalho é compreender a formação docente no Brasil e as tensões que atravessam o início da carreira de pedagogos, considerando as relações entre as políticas educacionais, os processos de formação profissional e a realidade do cotidiano escolar. Articula-se, para tanto, a revisão da literatura e a análise de documentos normativos, buscando compreender como as condições macropolíticas da educação se relacionam e impactam a inserção profissional e a dinâmica institucional da categoria.

METODOLOGIA

Este trabalho utiliza a literatura da área como uma base de apoio para compreender a formação de professores no Brasil. A ideia não é fazer um mapeamento completo ou esgotar todas as publicações sobre o tema, mas sim dialogar com autores de referência, como Botelho, Cunha e Macedo (2011), para organizar o conhecimento já produzido.

Esse referencial teórico ajuda a identificar o que a área já discute e onde estão as principais lacunas, servindo como um guia conceitual para analisar o problema de pesquisa. Para a realização do levantamento, foram utilizados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Portal de Periódicos da CAPES, considerando produções relacionadas à formação de pedagogos, à inserção profissional e aos desafios enfrentados por professores iniciantes. O material de análise é composto por 13 produções científicas, selecionadas em função de sua pertinência temática e de sua contribuição para a compreensão do objeto.

A análise da literatura foi articulada aos documentos normativos relativos à formação de professores e à organização curricular da educação básica. Essa articulação permitiu examinar as relações entre as concepções de formação presentes nas políticas educacionais e as condições de desenvolvimento do trabalho docente, considerando as tensões entre prescrição curricular, autonomia profissional e experiências cotidianas.

A organização dos resultados obtidos na revisão de literatura seguiu um processo sistemático, baseado na definição de descritores e na aplicação de filtros específicos dentro da plataforma de busca. Os descritores utilizados foram: "Professor Iniciante" AND Narrativas e em uma segunda busca "Docência Inicial" AND Narrativas. A aplicação dos filtros, no portal de periódico da CAPES seguiu um recorte temporal de cinco anos (2020 a 2025), revisão por pares, pesquisas de âmbito nacional, acesso aberto, tipo de documento "artigos" e idioma português na área de ciências humanas, que nos deu como resultado um total de 13 trabalhos.

O diálogo entre as produções selecionadas e os referenciais teóricos permitiu organizar a discussão em torno de dois eixos principais: as relações entre políticas educacionais, formação inicial e condições de trabalho; e os processos de construção da identidade profissional no cotidiano escolar, o que orienta a apresentação nas seções seguintes, nas quais se busca relacionar as determinações mais amplas da organização educacional às experiências concretas dos professores iniciantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas de Huberman (1993; 1997) e Garcia (1994; 1999) oferecem importantes aportes para compreender esse percurso. Huberman descreve o início da carreira docente como um período de sobrevivência e descobertas, no qual os professores

enfrentam a gestão da sala de aula, a adaptação ao currículo e a construção de relações no ambiente escolar. Ele identifica fases como sobrevivência, estabilização, experimentação, diversificação, distanciamento e conservadorismo, ressaltando a importância do apoio de colegas mais experientes nesse processo. Garcia, por sua vez, enfatiza a reflexão crítica como elemento essencial da formação e do desenvolvimento profissional, defendendo que o professor seja incentivado a analisar sua prática, identificar pontos fortes e fragilidades e buscar continuamente seu aprimoramento. Para ele, a formação não deve se encerrar na licenciatura, mas constituir-se como um processo contínuo, coletivo e situado, sustentado por comunidades de prática e espaços de troca entre pares.

Autores como Fontana (2000); Marcelo Garcia (1998, 1999); Tardif (2002); anunciam que se aprende a ensinar ensinando, que a docência se dá a partir da prática, coadunando assim com Freinet ao dizer que: "É falando que a criança aprende a falar e andando que a criança aprende a andar, é escrevendo e redigindo que a criança aprende a redigir. É andando de bicicleta que ela aprende a andar e a conhecer a bicicleta" (Freinet, 1978, p. 93).

A diversidade de pesquisas reflete a complexidade e importância desse período de transição para os professores, destacando os desafios, as experiências vivenciadas e as estratégias de desenvolvimento profissional adotadas nessa fase. Assim, a formação docente deve ser entendida para além do acúmulo de técnicas ou do cumprimento de exigências legais. Ela se constrói como a entrada em uma cultura profissional viva, que valoriza a escuta, a reflexão e a colaboração como dimensões centrais do ensinar e do aprender. Para tanto, as políticas públicas de formação não podem restringir-se às prescrições normativas, mas devem incluir a escuta das trajetórias, desafios e saberes dos professores, valorizando as experiências que emergem do cotidiano escolar.

É justamente nesse encontro entre teoria, prática e experiência que a formação docente ganha sentido, potência e capacidade de transformação, investir na formação de professores é investir na construção de uma educação pública crítica, democrática e comprometida com a realidade social brasileira.

De acordo com Ferreira et al. (2023), a formação de pedagogos no Brasil tem uma história recente. O primeiro curso de graduação em Pedagogia no País foi implantado em 1939, autorizado por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, expresso da seguinte forma em seu artigo primeiro:

> a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
> b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
> c)realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1939).

Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que se estabeleceu, de maneira oficial, a exigência da formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Básica, o podemos observar nos artigos abaixo relacionados:

> Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:
> I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996, p. 22-23).

A compreensão dos processos do início da docência e de constituição da identidade docente exige considerar as especificidades dos primeiros anos de exercício da profissão. Os estudos de Huberman (1993) e Marcelo Garcia (1999) oferecem contribuições relevantes para a análise do desenvolvimento profissional, especialmente ao reconhecerem que a aprendizagem da docência se realiza ao longo do tempo e se relaciona às experiências vivenciadas pelos professores nos diferentes contextos de atuação.

Huberman (1993), ao discutir o ciclo de vida profissional dos professores, caracteriza a entrada na carreira como uma etapa marcada pela coexistência de dois movimentos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência está relacionada ao

confronto com as exigências concretas do trabalho, às dificuldades de organização da sala de aula, à gestão das relações interpessoais e à necessidade de responder a situações que nem sempre encontram correspondência direta nos conhecimentos construídos durante a formação inicial. A descoberta, por sua vez, associa-se ao entusiasmo diante das possibilidades de atuação, à construção de vínculos com os estudantes e à experimentação de práticas pedagógicas.

Essas situações não acontecem uma depois da outra e nem se excluem. Na verdade, elas andam juntas e geram sentimentos contraditórios, em que a empolgação com a carreira convive com a insegurança e a sensação de não estar preparado. Ao mesmo tempo em que tenta entender como a escola funciona, o professor iniciante precisa usar o que aprendeu na formação, criar vínculos com os alunos e dar conta das cobranças da equipe escolar e da rede de ensino. O chamado choque com a realidade, frequentemente associado a essa etapa, não deve ser interpretado apenas como resultado de uma distância entre a formação universitária e a prática. Trata-se também de uma expressão das condições em que o trabalho docente se realiza. A insuficiência de espaços de acompanhamento, a ausência de orientações sistemáticas e a dificuldade de estabelecer interlocuções com profissionais experientes podem intensificar os desafios de inserção e tornar mais difícil a elaboração dos conhecimentos necessários à atuação pedagógica.

Nessa direção, Marcelo Garcia (1999) compreende a formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que ultrapassa os limites temporais da formação inicial. A aprendizagem da docência não se encerra com a obtenção do diploma, uma vez que o exercício profissional exige a mobilização, a revisão e a ampliação permanente dos saberes. Essa compreensão contrapõe-se a perspectivas que reduzem a formação ao domínio de técnicas ou ao cumprimento de etapas institucionais, reconhecendo a importância das experiências, da reflexão e da participação em coletivos profissionais.

A relação entre experiência e formação também é discutida por Fontana (2000), Marcelo Garcia (1998) e Tardif (2002), cujas contribuições permitem compreender os saberes docentes como construções vinculadas à trajetória pessoal, à formação acadêmica e às condições concretas de exercício da profissão. A experiência, entretanto, não produz aprendizagem profissional de maneira automática. Para que as situações vividas se convertam em conhecimentos, é necessário que possam ser analisadas, compartilhadas e confrontadas com referenciais teóricos e com outras possibilidades de atuação.

A socialização profissional constitui, nesse processo, uma dimensão decisiva. Canário (1998) contribui para compreender a formação como um fenômeno relacionado aos contextos de trabalho, nos quais os sujeitos aprendem por meio da participação nas atividades, das relações estabelecidas e das experiências compartilhadas. A escola, portanto, não representa apenas o local em que os conhecimentos adquiridos anteriormente são aplicados, mas um espaço no qual os saberes profissionais são mobilizados, confrontados e reconstruídos.

Essa perspectiva também encontra ressonância nos estudos de Giordan e Hobold (2016), que discutem a escola como espaço de formação de professores iniciantes. Os momentos de planejamento coletivo, as conversas entre colegas, as reuniões pedagógicas e as interlocuções com a coordenação e a gestão escolar podem contribuir para a construção de referências profissionais e para a compreensão das especificidades do contexto de atuação.

Entretanto, o potencial formativo da escola não decorre exclusivamente da convivência entre profissionais. Ele depende das condições institucionais que favorecem o diálogo, a colaboração e a reflexão sobre o trabalho. Em ambientes nos quais predominam o isolamento, a hierarquização das relações e o cumprimento burocrático de tarefas, as possibilidades de aprendizagem coletiva tendem a ser restringidas.

A inserção profissional precisa, assim, ser compreendida como um processo que articula a iniciativa dos professores, as experiências cotidianas e a responsabilidade institucional pela formação. A construção da autonomia não significa atuar de maneira isolada, mas desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, interpretar as demandas do contexto e participar criticamente dos processos coletivos de organização do ensino.

A formação de pedagogos no Brasil

A análise das tensões que atravessam a formação docente no Brasil requer a retomada dos processos históricos que constituíram o curso de Pedagogia e definiram, em diferentes momentos, as atribuições profissionais de seus egressos. A formação de pedagogos foi marcada por disputas acerca da relação entre teoria e prática, da organização curricular e da delimitação dos campos de atuação, aspectos que permanecem relevantes para compreender os desafios contemporâneos da docência.

A institucionalização do curso de Pedagogia ocorreu em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia. A estrutura formativa então estabelecida ficou conhecida como modelo 3+1, caracterizado pela organização de três anos de formação em conteúdos específicos e um ano destinado à formação didática. Essa configuração expressava uma concepção na qual os conhecimentos teóricos e a preparação pedagógica ocupavam posições distintas na organização do curso.

A legislação atribuía à Faculdade Nacional de Filosofia a finalidade de:

> a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
> b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
> c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939).

Esse modelo contribuiu para a constituição de uma identidade profissional marcada pela diferenciação entre as funções técnicas e as atividades docentes. Ao longo do desenvolvimento histórico do curso, as discussões sobre a formação do pedagogo passaram a questionar essa fragmentação e a defender maior articulação entre os conhecimentos científicos, os fundamentos educacionais e a prática pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um marco importante na reorganização da formação dos profissionais da educação. Em seus artigos 61, 62 e 63, a legislação estabeleceu fundamentos para a formação profissional, enfatizando a relação entre teoria e prática e definindo a formação em nível superior como referência para a docência na educação básica, sem desconsiderar as disposições legais específicas relativas à formação mínima admitida para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo 61 da LDB estabelece, entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço, e o aproveitamento de experiências anteriores. O artigo 62, por sua vez, define a licenciatura em nível superior como formação para a docência na educação básica, observadas as condições previstas na própria legislação (Brasil, 1996).

A valorização da articulação entre teoria e prática representou uma referência importante para a superação de concepções que dissociavam a produção do conhecimento educacional de sua realização no cotidiano escolar. Entretanto, a existência de

dispositivos legais não assegura, por si só, que essa articulação se concretize nos currículos dos cursos de formação ou nas condições de exercício da profissão.

As transformações ocorridas nas políticas de formação docente continuaram a produzir disputas em torno da identidade do pedagogo, do lugar dos conhecimentos científicos e pedagógicos e das finalidades sociais da educação. De um lado, encontram-se perspectivas que defendem a formação ampla, crítica e fundamentada, reconhecendo a complexidade do fenômeno educativo. De outro, ganham espaço propostas que privilegiam a aquisição de competências operacionais, a padronização de procedimentos e a preparação para o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos.

Franco (2008), ao compreender a Pedagogia como ciência da educação, contribui para essa discussão ao reconhecer a especificidade do conhecimento pedagógico e sua relação com a compreensão crítica e a transformação das práticas educativas. Nessa perspectiva, a Pedagogia não se reduz à aplicação de métodos ou à reprodução de prescrições curriculares. Constitui um campo de conhecimento que investiga os processos educativos e oferece fundamentos para interpretar, problematizar e orientar a ação pedagógica.

A formação do pedagogo, portanto, demanda mais do que o domínio de procedimentos didáticos. Pressupõe a compreensão dos fundamentos históricos, sociais, políticos e epistemológicos da educação, bem como a capacidade de analisar criticamente as condições em que o ensino se desenvolve. Essa formação assume particular importância no início da carreira, quando os profissionais precisam mobilizar conhecimentos diversos para compreender situações complexas e construir formas de atuação coerentes com as necessidades dos estudantes.

A trajetória histórica do curso de Pedagogia evidencia, assim, que as tensões contemporâneas não são circunstanciais. Elas se relacionam a disputas persistentes sobre a finalidade da formação docente, o papel da universidade, a autonomia dos professores e a função social da escola. Compreender essas disputas permite situar os desafios da inserção profissional em um campo mais amplo de relações entre formação, políticas educacionais e organização do trabalho pedagógico.

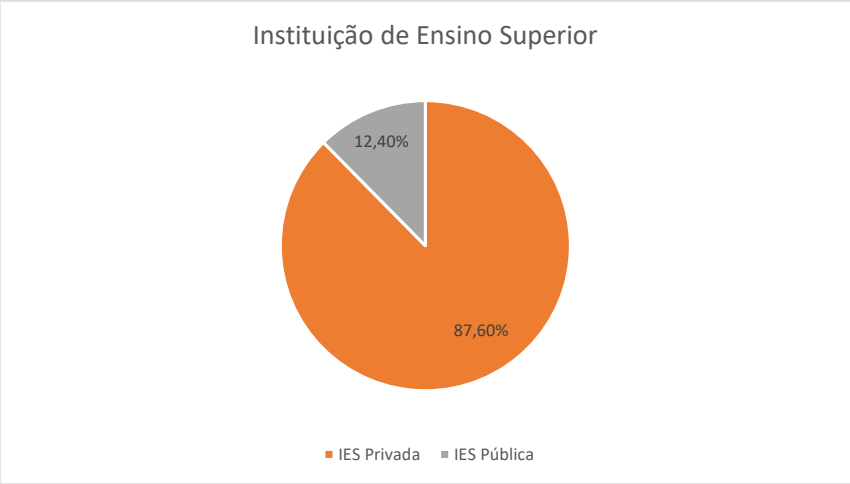
RESULTADOS E DISCUSSÕES

No debate sobre a formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ocupou lugar relevante nas discussões acerca da relação entre formação docente e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mascarenhas e Franco (2021) problematizam os fundamentos e os desdobramentos dessa política, especialmente no que se refere à centralidade atribuída às competências e à articulação da formação inicial com as aprendizagens previstas para a educação básica.

A análise crítica dessas diretrizes exige considerar a tensão entre a definição de referências comuns para a formação e a necessidade de preservar a complexidade dos conhecimentos profissionais. A existência de orientações nacionais pode contribuir para a organização de parâmetros formativos, mas sua implementação demanda atenção às especificidades dos cursos, às condições institucionais e à diversidade dos contextos educacionais. Quando a formação é reduzida à preparação para a execução de competências previamente estabelecidas, corre-se o risco de enfraquecer o lugar da reflexão teórica, da pesquisa e da compreensão crítica dos processos educativos.

Essa problemática se articula às transformações ocorridas na oferta da educação superior brasileira. Os dados do Censo da Educação Superior, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), permitem examinar a participação dos setores público e privado na oferta de cursos, bem como a expansão das modalidades de ensino. Tais informações são importantes para compreender as condições estruturais em que a formação de professores ocorre, especialmente diante do crescimento da educação a distância e da concentração de matrículas em determinadas áreas.

Figura 1: Formação docente por categoria administrativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações do Censo da Educação Superior 2024

A expansão da educação superior privada e da educação a distância precisa ser analisada, portanto, considerando as condições concretas de funcionamento dos cursos, a organização curricular, a qualidade da mediação pedagógica, o acesso aos recursos formativos e as oportunidades de participação acadêmica. Para estudantes que conciliam trabalho, estudo e responsabilidades familiares, a flexibilidade da modalidade a distância pode representar uma possibilidade efetiva de acesso à formação superior. Ao mesmo tempo, a ampliação desse acesso não elimina a necessidade de garantir condições adequadas de acompanhamento, interação acadêmica e apropriação dos conhecimentos científicos e pedagógicos.

Nesse cenário, Ferreira et al. (2020) contribuem para o debate sobre as relações entre as políticas educacionais e os processos formativos nos cursos de Pedagogia. A discussão acerca da expansão desses cursos precisa ultrapassar interpretações exclusivamente quantitativas, considerando as finalidades da formação e as condições necessárias para a construção de uma base profissional consistente. A questão central não reside apenas na natureza pública ou privada da instituição, tampouco na modalidade de ensino, mas na capacidade de assegurar uma formação que articule fundamentos teóricos, conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e reflexão crítica. Quando a formação é orientada prioritariamente por exigências de certificação ou pela aquisição instrumental de competências, a compreensão da educação como prática social complexa pode perder

espaço. A concepção de Pedagogia defendida por Franco (2008) oferece elementos para problematizar essa redução. Ao reconhecer a Pedagogia como ciência da educação, a autora enfatiza a necessidade de compreender os processos educativos em sua complexidade, considerando as condições históricas e sociais que os constituem. A formação pedagógica, nessa perspectiva, precisa possibilitar que o futuro professor interprete a realidade escolar, examine criticamente as políticas que orientam sua atuação e desenvolva conhecimentos para tomar decisões fundamentadas.

A relação entre formação inicial e exercício profissional torna-se especialmente relevante quando se considera que os professores iniciantes ingressam em instituições atravessadas por prescrições curriculares, metas de desempenho e exigências administrativas. A consistência da formação inicial pode contribuir para a análise crítica dessas demandas, mas não elimina as dificuldades produzidas por condições institucionais adversas. Por isso, o desenvolvimento profissional depende tanto da qualidade da formação universitária quanto das possibilidades de aprendizagem, colaboração e participação oferecidas pelas escolas. A formação docente deve ser compreendida, assim, como um processo que articula políticas públicas, instituições formadoras, sistemas de ensino e sujeitos profissionais. A qualidade desse processo não pode ser aferida apenas pelo cumprimento de matrizes curriculares ou pela adequação a indicadores padronizados. Ela também envolve a capacidade de formar professores que compreendam as finalidades sociais da educação, reconheçam a diversidade dos estudantes e construam práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos e em reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho permite compreender o início da carreira docente como um processo complexo, constituído pela articulação entre formação inicial, experiências profissionais, condições institucionais e políticas educacionais. As tensões vivenciadas pelos professores iniciantes não podem ser interpretadas exclusivamente como dificuldades individuais de adaptação à profissão, uma vez que se relacionam às formas de organização do trabalho pedagógico, às condições de acolhimento nas escolas e às concepções de formação que orientam as políticas educacionais.

A discussão das políticas educacionais evidenciou a importância de examinar criticamente as relações entre as diretrizes curriculares, os mecanismos de avaliação, os materiais didáticos e a autonomia pedagógica. A definição de referências nacionais para a formação e para a organização curricular pode contribuir para a garantia de direitos educacionais, mas sua efetivação exige atenção às condições concretas de implementação. Quando as orientações normativas são traduzidas em procedimentos excessivamente rígidos, corre-se o risco de restringir a capacidade dos professores de interpretar as necessidades dos estudantes e de construir respostas pedagógicas contextualizadas.

Nesse cenário, a formação docente precisa ser compreendida para além do domínio de competências instrumentais ou do cumprimento de prescrições curriculares. A docência envolve conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, mas também exige capacidade de análise, julgamento profissional e compreensão das dimensões sociais e políticas da educação. A construção da autonomia depende, portanto, tanto da consistência da formação inicial quanto das condições institucionais que permitem ao professor desenvolver, compartilhar e revisar seus conhecimentos ao longo da carreira.

Como implicação para as políticas educacionais e para a organização das escolas, destaca-se a necessidade de desenvolver programas institucionais de iniciação à docência, com acompanhamento sistemático, interlocução entre professores experientes e iniciantes, planejamento colaborativo e espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Essas iniciativas precisam estar articuladas a condições dignas de trabalho e a uma concepção de formação continuada que reconheça a escola como espaço de aprendizagem profissional.

Também se mostra relevante fortalecer a articulação entre universidades e instituições de educação básica, de modo que os processos de formação inicial considerem os desafios concretos da profissão sem reduzir a preparação docente ao treinamento para situações imediatas. A aproximação entre pesquisa acadêmica, experiências escolares e políticas públicas pode contribuir para a construção de propostas formativas mais consistentes, capazes de integrar fundamentação teórica, análise crítica e conhecimento da realidade educacional.

Entendemos assim, que a formação docente se constitui em um movimento contínuo de apropriação, produção e ressignificação de conhecimentos, atravessado por condições históricas, políticas e institucionais. Reconhecer essa complexidade implica

superar a responsabilização individual dos professores pelos desafios que enfrentam e fortalecer as condições coletivas de desenvolvimento profissional. A escola precisa ser reconhecida não apenas como o espaço de exercício da docência, mas também como um lugar de formação, diálogo e produção de conhecimentos pedagógicos.

É na articulação entre teoria, experiência e reflexão crítica que se ampliam as possibilidades de construção de uma identidade profissional autônoma e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Investir na formação inicial e continuada, na valorização das narrativas docentes e na criação de condições institucionais de acolhimento significa reconhecer que a qualidade social da educação depende, entre outros fatores, da valorização dos professores como sujeitos intelectuais, profissionais e históricos, capazes de participar ativamente da construção de práticas educativas democráticas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: Docência, Profissão Docente, Formação Docente.

REFERÊNCIAS

Comentado [RV1]: Conferir se todos os autores citados estão nas Referências. Freinet, por exemplo, não está aqui.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121–136, ago. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 6 abr. 1939.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

CANÁRIO, R. Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”. In: PINTO, J. M.; D’ORNELAS, R. (coord.). Perspectivas de desenvolvimento do interior. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

FERREIRA, J. C.; ANUNCIATO, J. V. A. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. Revista de Educação Estácio, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 45–62, 2023.

FERREIRA, L. S. et al. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 101, n. 258, p. 295–312, maio/ago. 2020.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103–119, abr. 2000.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 7–25, set./dez. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1993.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51–75, set./dez. 1998.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.