



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL MANIFESTADAS  
NA PRÁTICA DO PEDAGOGO ATUANTE DA SEEDF**

MIRIAN HENRIQUE DO NASCIMENTO

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Brasília/ DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

HN244t

Henrique do Nascimento, Mirian  
TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL MANIFESTADAS NA  
PRÁTICA DO PEDAGOGO ATUANTE DA SEEDF / Mirian Henrique do  
Nascimento; orientador Otília Maria A. N. A. Dantas. --  
Brasília, 2021.  
149 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação. 2. Formação inicial. 3. Professor iniciante.  
4. Curso de Pedagogia. I. A. N. A. Dantas, Otília Maria,  
orient. II. Título.

MIRIAN HENRIQUE DO NASCIMENTO

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL MANIFESTADAS  
NA PRÁTICA DO PEDAGOGO ATUANTE DA SEEDF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Oflia Maria Alves da N. Alberto Dantas.

Brasília/ DF

2021

MIRIAN HENRIQUE DO NASCIMENTO

Tensões e Contradições da Formação Inicial Manifestadas  
na Prática do Pedagogo atuante da SEEDF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/ UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

COMISSÃO JULGADORA

---

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas  
PPGE/Universidade de Brasília (Presidente)

---

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco  
UNISANTOS (Membro Externo)

---

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
PPGE/UnB (Membro Interno)

---

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa  
PPGE-MP/ UnB (Suplente)

Defesa em: 09 de dezembro de 2021.

Local: Sala Virtual – Núcleo de Tecnologia Educacional FE/ UnB.

Ao todo poderoso, Jeová Raah, o meu guia, àquele que me permitiu chegar até aqui. A glória é tua! Aos meus pais, José Henrique Sobrinho (in memoriam) e Jacy Nascimento dos Santos, meu alicerce, base de tudo que me tornei. E de igual modo especial, ao meu esposo e braço direito, Leomar Ribas.

## AGRADECIMENTOS

Não tenho palavras pra agradecer tua bondade,  
dia após dia me cercas com fidelidade.  
Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho,  
tudo o que sou e, o que vier a ser, vem de Ti, Senhor.  
Ana Paula Valadão

Neste momento tão significativo e singular da minha trajetória profissional e, sobretudo, pessoal, deixo aqui agradecimentos aos mestres da minha vida.

Ao maior dos mestres, “Jeová Jireh”, o Deus da Provisão, que me escolheu, ainda no ventre da minha mãe, para ser vencedora. Eu me constranjo por tanto amor e misericórdia, ELE sempre cuidou de cada detalhe.

Aos mestres que me deram vida, Pastor José Henrique (in memoriam) e Pastora Jacy Nascimento, meus pais, que em meio a tantos desafios tiveram discernimento e sabedoria para conduzir-me no caminho da luz. Queria que meu pai estivesse aqui, vivo, para ver a realização de mais um sonho meu.

Ao meu esposo, Leomar Ribas, mestre por tabela, meu parceiro há vinte anos, aquele que sempre acreditou no meu potencial e apoiou todas as minhas decisões, fazendo partícipe de todas as minhas conquistas. Esse título também é seu!

Agradeço a, mais que, mestre Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Dantas, que com toda sensibilidade tornou possível esse momento grandioso da minha história.

Aos mestres, colegas de estudo, que compartilharam não só conhecimento, mas ansiedades e angústias, Djanira, Larissa, Matheus, Roberta, em especial, a mestre Simone da Conceição Silva, a irmã - não de sangue, mas de coração - que Deus, zeloso como tal, colocou no meu caminho e no meu coração.

Agradeço a Universidade de Brasília por ser o *locus* da minha formação e por contribuir com a minha profissionalidade docente. Extensivamente, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), da qual tenho orgulho de fazer parte profissional, bem como pela oportunidade da licença remunerada para estudo, que possibilitou a realização desse sonho.

Aos que indiretamente fizeram presente no meu caminhar acadêmico, muito obrigada!

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”.

(Geraldo Eustáquio de Souza)

## RESUMO

O presente estudo nasceu da minha própria experiência, enquanto pedagoga docente, iniciante da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuante nos Anos Iniciais da Educação Básica, como também pelo entrelaçamento com contextos diversos e experiências que se relacionavam com as minhas vivências, observações e compartilhamento de desafios, tensões e contradições vividas pelos professores recém-ingressos na profissão docente. O **problema** de pesquisa centrou-se em investigar: como as tensões e contradições da formação inicial implicam na prática dos pedagogos atuantes na SEEDF? Diante do contexto surgiram as seguintes questões secundárias de pesquisa: Quais as concepções de educação, formação e atribuições do pedagogo docente estão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia? Quais as tensões da formação inicial são manifestadas na prática do pedagogo docente? Como as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs estão implicadas nos discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente? Assim, nos veio à possibilidade de pesquisar aquilo que propusemos como **objetivo**: desvelar as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante na SEEDF. A **metodologia**, de natureza qualitativa, se projetou apoiada em uma abordagem crítica, arquitetada a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionário e entrevista. Foram 6 (seis) os participantes da pesquisa, pedagogos docentes recém-ingressos na SEEDF. Investigamos o início da docência, a partir do cotidiano dos professores iniciantes, fazendo luz à **fundamentação teórica** pautada em autores como: Coelho (2006); Dantas (2007); Luckesi (2001); Libâneo (2002); Cruz (2017); Franco (2006); Mascarenhas e Franco (2021); Pimenta (1999); Saviani (1996); Imbernón (2011); Tardif (2002); Garcia (2010) e Hubermán (1995) entre outros. Analisamos as narrativas reveladas pelos sujeitos pesquisados através da Análise do Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADC), que nos permitiu compreender o que não estava aparente, porém, nas entrelinhas. Os **resultados e conclusão** apontam que a formação inicial é materializada no chão da escola tecida por insegurança, desafios, incertezas, tensões e contradições que a realidade vivida pelos pesquisados apresentam. Os discursos produzem sentido e revelam lacunas em suas práticas, geradas principalmente, pela forma que os egressos são inseridos em sala de aula, numa perspectiva complexa e traumática. Em síntese, trata-se de um contributo ao início da carreira docente, tendo em vista a necessidade de se ter um olhar sensível para estes neófitos na atividade docente por parte da SEEDF com o intuito de suavizar as tensões e contradições que permeiam essa trajetória tão importante, bem como introduzi-los com tranquilidade neste novo ambiente.

**Palavras-chave:** Educação. Formação inicial. Professor iniciante. Curso de Pedagogia.



## ABSTRACT

The present study was born from my own experience as a teaching pedagogue, beginning at the Federal District State Secretariat of Education (SEEDF), active in the Early Years of Basic Education, as well as intertwining with different contexts and experiences that were related to my experiences, observations and sharing of challenges, tensions and contradictions experienced by teachers who have recently entered the teaching profession. The research **problem** focused on investigating: how do the tensions and contradictions of initial training imply in the practice of pedagogues working in the SEEDF? Given the context, the following secondary research questions arose: What are the conceptions of education, training and attributions of the teaching pedagogue expressed in the National Curriculum Guidelines (DCNs) of the Pedagogy course? What tensions from initial training are manifested in the practice of the teaching pedagogue? How are the attributions of the teaching pedagogue expressed in the DCNs implied in the discourses of the interviewed teachers about their teaching practice? Thus, the possibility of researching what we proposed as an **objective** came to us: to unveil the tensions and contradictions of initial formation manifested in the practice of the pedagogue working at the SEEDF. The **methodology**, qualitative in nature, was designed based on a critical approach, architected from a bibliographic, documental and field research. The instruments used for data collection were a questionnaire and an interview. There were 6 (six) participants in the research, teaching pedagogues who had recently joined the SEEDF. We investigated the beginning of teaching, based on the daily lives of beginning teachers, highlighting the **theoretical foundation** based on authors such as: Coelho (2006); Dantas (2007); Luckesi (2001); Libâneo (2002); Cruz (2017); Franco (2006); Mascarenhas and Franco (2021); Pimenta (1999); Saviani (1996); Imbernón (2011); Tardif (2002); Garcia (2010) and Hubermán (1995) among others. We analyzed the narratives revealed by the surveyed individuals through Discourse Analysis (DA) and Critical Discourse Analysis (CDA), which allowed us to understand what was not apparent, but was between the lines. The **results** indicate that initial formation is materialized on the school ground, woven by insecurity, challenges, uncertainties, tensions and contradictions that the reality experienced by those surveyed present. The speeches produce meaning and reveal gaps in their practices, generated mainly by the way the graduates are inserted in the classroom, in a complex and traumatic perspective. It is **concluded** that this work represents a contribution to the beginning of the teaching career, in view of the need to have a sensitive look at these neophytes in the teaching career by the SEEDF in order to soften the tensions and contradictions that permeate this important trajectory, as well as introduce them with ease in this new environment.

**Keywords:** Education. Initial training. Beginning teacher. Pedagogy course.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo Formativo de Professores .....	49
Figura 2 – Instrumentos de Pesquisa .....	78
Figura 3 – Dispositivos Analíticos da Pesquisa .....	83
Figura 4 – Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal .....	92
Figura 5 – Atribuições Consideradas “totalmente pertinentes” .....	98
Figura 6 – Atribuições referentes as Aprendizagens e ao Respeito as Diferenças e Necessidades Individuais .....	99
Figura 7 – Atribuições referentes a Positividade quanto a Coerência do Trabalho realizado em Sala de Aula .....	101
Figura 8 – Processo Formativo de Professores .....	125
Gráfico 1 – Foco das Pesquisas .....	33
Gráfico 2 – Regiões do Brasil .....	34
Gráfico 3 – Foco das Pesquisas .....	34
Gráfico 4 – Abordagem Metodológica das Pesquisas .....	36
Gráfico 5 – Gênero dos Docentes .....	86
Gráfico 6 – Faixa Etária dos Docentes .....	87
Gráfico 7 – Atuação Docente nos Primeiros Anos de Regência .....	93
Quadro 1 – Quadro de Coerência da Pesquisa .....	24, 25
Quadro 2 – Produções com Maior Aproximação .....	36, 37
Quadro 3 – Ensino Fundamental Organizado em Ciclos .....	63
Quadro 4 – Perfil dos Pedagogos Iniciantes .....	90
Quadro 5 – Motivos pela Escolha Profissional .....	94, 95
Tabela 1 – Quantitativo da Palavra Chave “Formação Inicial” .....	30
Tabela 2 – Quantitativo de Pesquisas por Ano .....	32
Tabela 3 – Quantitativo de Pesquisas por Instituição .....	35
Tabela 4 – Atribuições Delegadas ao Pedagogo .....	97, 98

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMAÇÃO	Base Nacional Comum - Formação
BNCFP	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/ CE	Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior
CNE/ CP	Conselho Nacional de Educação/ Coordenador Pedagógico
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAD	Educação à Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens de Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande Campus Carreiros
GAL	Gratificação de Alfabetização
GDF	Governo do Distrito Federal
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
PI	Piauí
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PUC_GO	Pontifícia Universidade de Goiás
PUC_SP	Pontifícia Universidade de São Paulo
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Campus São Leopoldo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>7</b>
<b>1. MEMORIAL - “MEU PÉ DE MANGA”</b>	<b>14</b>
<b>2. INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>3. ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	<b>28</b>
<b>4. A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PEDAGOGO EM FOCO</b>	<b>42</b>
4.1. TESSITURA HISTÓRICA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	42
4.2 A FORMAÇÃO INICIAL EM CENA: ANOS INICIAIS	44
<b>5. PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE: MOBILIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA</b>	<b>52</b>
5.1. OS SABERES QUE PERMEIAM A PRÁTICA DO PROFESSOR INICIANTE	56
<b>6. O PROTAGONISMO DO PEDAGOGO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL</b>	<b>59</b>
<b>6.1. O início - O chão da Escola - A realidade</b>	<b>61</b>
<b>7. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>66</b>
7.1. PRINCÍPIOS E FINALIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA	67
7.2. PERFIL DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA	68
7.3. O PROJETO PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	70
7.4. BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
<b>8. METODOLOGIA</b>	<b>75</b>
8.1. MÉTODO DE PESQUISA	76
8.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	76
8.3. TÉCNICA DE ANÁLISE	81
8.4. LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	84
8.5. LIMITES DA PESQUISA	87
<b>9. AS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES</b>	<b>89</b>
9.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS INICIANTES NA DOCÊNCIA DA SEEDF	90
9.2. A DECISÃO PELA DOCÊNCIA	94
9.3. O PEDAGOGO INICIANTE X O PERFIL IDEAL DE PEDAGOGO EXPRESSO NAS DCNS	96
9.4. AS TENSÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA DOCENTE PROFISSIONAL	107

<b>9.5. OS DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE MANIFESTADOS NO CHÃO DA ESCOLA</b>	<b>112</b>
<b>9.6. AS TENSÕES VIVENCIADAS PELOS RECÉM-INGRESSOS NA CARREIRA DOCENTE</b>	<b>119</b>
<b>9.7. FACILIDADES ENCONTRADAS NO CAMINHO</b>	<b>122</b>
<b><u>10. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	<b><u>132</u></b>
<b><u>REFERÊNCIAS</u></b>	<b><u>139</u></b>
<b><u>APÊNDICES</u></b>	<b><u>145</u></b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS PESQUISADOS</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS PESQUISADOS</b>	<b>148</b>

## 1. MEMORIAL - “MEU PÉ DE MANGA”

“Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque tu estás comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam”. Salmos 23:1-4

Nem sempre eu quis ser professora. O limbo sempre me cercou até chegar à vida adulta, houve um momento da minha adolescência em que estava decidida a seguir a carreira policial, outrora psicóloga, noutros tempos, enfermeira, porém, muitas coisas aconteceram. Esse é um capítulo da minha vida que aprendi que nem tudo acontece da forma que planejamos. Eu precisei subir diversas vezes pelo “pé de manga” da minha humilde casa para compreender certas coisas. É daqui, do alto do meu pé de manga que eu conto a minha história.

Para acompanhá-la, faça-se saber que nasci em seis de outubro de mil, novecentos e oitenta e um, em Santa Tereza, interior do estado do Goiás. Não tinha nenhuma lembrança desse local, tendo em vista que saí de lá ainda bebê, aos dois anos de idade. No entanto, voltei adulta para entender de onde vim.

Minha infância foi um tanto complexa, sou a caçula de uma família atípica, fruto de um casamento entre dois viúvos, num total de cinco filhos, sendo eu, o único fruto desse enlace. Minha mãe, Jacy, uma mineira de muita garra, não conseguiu estudar, mas sabia ler e fazer contas, era diarista, hoje, aos oitenta e dois anos, quase não enxerga devido a uma doença hereditária, está aposentada. Apesar da falta de estudo, ela sabia que era nele que encontraríamos o caminho certo, a emancipação, e por isso sempre incentivou seus filhos a valorizarem o estudo. Eis, a mulher mais valente e destemida que eu conheci. Meu pai, José Henrique, um pernambucano, de coração bondoso, era servente, cristão e pastor, tinha pouco estudo, mas lia bem, eu tinha prazer em ouvir sua voz doce. Ele tinha orgulho em dizer que participou da construção de Brasília. Com muitas comorbidades, faleceu aos oitenta e cinco anos, há exatamente duas semanas de me ver iniciar este sonho: foi a queda mais dolorosa que levei da mangueira da minha vida. A queda que mudou a minha vida e creio que as cicatrizes deixadas por essa perda me transformaram em um ser humano melhor. Já havia alguns anos que os papéis aqui se inverteram, meus pais se tornaram meus filhos. Eu vivo a partir de então, um luto, de quem perde um filho. A dor que nunca passa. E como eu queria que ele estivesse aqui participando desse grande feito.

Bem, no quintal da minha casa, região periférica do Distrito Federal, especificamente no Gama tinha uma grande mangueira, essa era a maior diversão da minha infância, subia na árvore para brincar de casinha, brincar de pega-pega, subia para chorar quando estava triste, para sorrir de alegria e principalmente para pegar manga, às vezes comia de lá de cima mesmo. Como era bom!

É lá de cima que faço a grande reflexão da minha vida. Durante minha infância, quando minha mãe não podia me levar ao trabalho era “Rosilene”, minha irmã do meio, a minha segunda mãe que cuidava de mim. Então, para eu não ficar sozinha em casa, ela me levava para a sua escola onde cursava o Curso Normal, também chamado de magistério. Ali eu assistia minha irmã aprender a ser professora. Motivada por ela, quando, aos seis anos de idade, iniciei na escola senti algo especial por aquele lugar. Minha referência forte nesta trajetória foi a tia “Célia” que me acompanhou até a quarta série. Ao longo deste período criamos um forte vínculo afetivo. Via algo diferente naquela mulher por ser extremamente exigente, inteligente e negra, o que trouxe grande representatividade para mim. Ainda muito pequena, minha mãe alisava meu cabelo demonstrando preocupação, pois eu precisava ser aceita nesta sociedade. E muitas vezes eu imitei minha professora Célia ao brincar de escolinha com minhas poucas bonecas. A tia Célia me fazia ser igual a todos me escolhendo para ler, para auxiliá-la, dentre tantas outras coisas maravilhosas. Ela foi muito importante na construção da minha identidade. A tia “Célia” faleceu em 2019 deixando um legado de lutas e conquistas sociais que me faz sentir orgulhosa de ser parte dele.

Já na adolescência, no ensino fundamental, mudei de escola e de vocação também, pois decidi ser policial. Iniciei no trabalho para ajudar a família, pois a nossa situação não era nada fácil. Passamos muitas dificuldades e o pouco do dinheiro que se recebia nesta família era destinado exclusivamente ao nosso sustento, mais precisamente, comer e pagar contas essenciais. Nossa casa era de madeira, o chão era de cimento queimado, porém, brilhava como a luz do sol. Éramos uma família muito feliz. Não somente eu, mas os meus irmãos tivemos que trabalhar muito cedo. Nessa época, eu alimentava sonhos, o de TER, era o meu sonho. Ter uma sandália igual às das outras meninas, ter a mochila que todo mundo tinha, ter o tênis da moda... Eu desejava muito “ter”, todavia, eu tinha apenas uma sandália e um tênis para usá-los durante todo o ano.

Foi nessa época também que travei uma guerra com a Matemática. Sentia muita dificuldade, não havia aula de reforço e nem minha mãe tinha qualquer possibilidade de me ajudar. Diante de tais circunstâncias, acabei reprovando em Matemática na sétima



série. Então, chorei, esperei a punição de meus pais, porém, para minha surpresa, não ocorreu. Minha mãe, que era mais preocupada com a educação do que o meu pai, mandou levantar a cabeça e fazer de novo. Contudo, as dificuldades não foram sanadas permanecendo até que reprovei novamente na sétima série. Certamente a distribuição do tempo entre a escola e o trabalho dificultaram a minha dedicação a aprendizagem da Matemática. Que tristeza! Foi àquela mangueira que ouviu meu choro e acalentou meu coração. Eu passei a odiar esta ciência.

O tempo passou, minha irmã se formou em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB, e eu a admirava, pois não era algo comum. Meus outros irmãos pararam de estudar, pois o trabalho era mais importante naquele momento para eles. Enquanto eu, seguindo na luta para conseguir concluir o segundo grau, optei por fazer o “científico” à noite em paralelo ao curso de técnico de enfermagem que ocorria aos finais de semana, enquanto trabalhava em dois empregos de segunda à sexta-feira. Na ocasião eu trabalhava na área da moda, mas achava que essa área não era para mim, por ser elitizada para uma garota pobre, negra e da periferia. Quando concluí o curso de enfermagem também julguei não ser para mim, pois tinha pânico em ver sangue e principalmente, sofrimento dentro dos hospitais. Então tentei Psicologia, outro sonho, mas não deu.

Foi neste momento que resolvi enveredar em um curso de Pedagogia em um instituto superior privado e foi então que me descobri professora. Eu me apaixonei! Por felicidade da família, meus irmãos voltaram a estudar. Minha irmã mais velha “Rosely” finalizou o Ensino Médio e meu irmão “Jesiel”, incentivado por mim, cursou Pedagogia também. Literalmente, uma família de pedagogos. Meu irmão “Nilson”, irmão de criação, por residir longe da família em outro Estado, não teve tanto vínculo conosco e veio a óbito em 2015.

O curso de Pedagogia foi concluído em quatro anos, com muita dedicação. Eu gostava do que fazia, pois trabalhava numa escola privada, lugar em que permaneci por dez anos. Aprendi muito nesses dez anos, pois pude vivenciar diferentes experiências na escola de Ensino Fundamental - Anos Finais e Médio. Dediquei-me a Orientação Educacional, a Coordenação Pedagógica, e a Supervisão Escolar. Concluí a graduação em Pedagogia em 2007 e neste mesmo período participei de diversos cursos e congressos. Também fiz especialização em Orientação Educacional e Docência do Ensino Superior, que me trouxeram amadurecimento e bagagem profissional. Nesse mesmo tempo casei com um homem incrível, “Leomar”, que me fez crescer como

pessoa e como profissional por me apoiar e embarcar em todos os meus projetos. Saí dessa escola no ano de 2014 quando fui nomeada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foi uma mudança drástica devido a minha experiência não ter ocorrido na docência, mas com as diversas áreas da Pedagogia. Especialmente, com adolescentes – alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Médio.

Peguei pela primeira vez uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da rede pública. Que desafio! Foi daí que nasceu este sonho que é o mestrado acadêmico. Parecia que eu estava tão pronta, contudo, eu fiquei perdida e insegura. Eu havia estudado tanto, porém, o medo de errar e a insegurança entre o desnivelamento gritante de conteúdo dos alunos, a heterogeneidade, os diversos tipos de necessidades especiais, síndromes e transtornos dentro de uma mesma sala de aula, as adaptações curriculares específicas de cada necessidade, as dificuldades de aprendizagem, as necessidades básicas... eu realmente não estava preparada, era o que eu sentia. Culpava a graduação de não ter me preparado para esse momento. É como se repentinamente eu tivesse mudado de mundo. No entanto, não me dei por vencida, afinal eu amava ser educadora. Pedi a colaboração das colegas professoras, experientes e iniciantes. Assim, eu descobri que esse dilema não era exclusivamente meu, pois muitas nutriam o mesmo sentimento. Diante disto, passei a estudar o Currículo da escola por meio do Projeto Político Pedagógico. No entanto, percebi que havia algo desconexo entre a formação inicial e o chão da escola.

Em 2015 iniciei à docência no ensino superior, outro desafio, que me proporcionou enriquecimento pedagógico. Ali, pude me ver entre os discentes e fazer uma relação do que eu vivi ao finalizar o curso de Pedagogia. Passei a duvidar se um curso de formação inicial seria suficiente para formar o professor em todos os sentidos. Sete anos depois de iniciada a minha vida profissional como docente numa turma de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e no Ensino Superior, sinto que cumpri o desafio posto a mim. Foi a partir deste momento que nasceu em mim o desejo de dedicar-me a minha formação continuada no âmbito do mestrado.

Por fim, sabe a Mirian, àquela menina pobre, negra e da periferia? Presente! Estou eu aqui, comendo minha manga, sobre a mangueira, com meu cabelo *Black Power*, sem qualquer preocupação em alisá-lo. Inteira, genuinamente negra, eu enfrentei o sistema, orgulhosa de onde vim, do que me tornei e convicta dos meus ideais. Sigo evoluindo, me transformando... Tenho certeza que só cheguei até aqui por permissão de Deus, consequência dos joelhos dobrados às madrugadas da pastora Jacy e do pastor

José Henrique. Deus sempre tem cuidado minuciosamente de cada detalhe da minha vida... eu me constranjo por sua misericórdia e fidelidade comigo.

Sou bem-aventurada!

Sou grata!

## 2. INTRODUÇÃO

*Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário. Paulo Freire*

O estudo sobre as tensões e contradições da iniciação à docência manifestados no chão da escola me instigava desde quando cursava a graduação em Pedagogia, bem como, ainda hoje, ao atuar como docente em escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e no Ensino Superior de uma instituição privada.

Durante minha trajetória docente na SEEDF, pude ouvir desabafos, dilemas e angústias de professores iniciantes que, ao ingressarem na carreira, sentiam-se perdidos e até mesmo despreparados para a atuação profissional. Como se não fosse suficiente a própria cobrança, ainda se sentiam pressionados a desenvolverem um trabalho que gerasse **resultados** imediatos. Eu também me encontrava nessa realidade e por muitos anos essas inquietações me atormentaram. Entretanto, como docente no Ensino Superior tive a oportunidade de, dialogando com minhas experiências, perceber que a graduação traz limitações, tais quais as que discutiremos adiante, ao longo da pesquisa. Tais situações me trouxeram reflexões acerca da formação inicial dos docentes do curso de Pedagogia, pois acreditava que havia algo desconexo, que, em alguns momentos, a formação parecia sem propósito. É como se teoria e prática fossem territórios distintos. Eu nunca me conformei com esse cenário. Assim se deu **a escolha do tema**.

Diante dessa realidade, mergulhei nos fundamentos sobre a formação do pedagogo, os saberes que permeiam a prática docente e as políticas que ancoram essa formação. Contudo, foi no mestrado acadêmico que encontrei a oportunidade de aprofundar os conhecimentos levando-me a compreender como a formação inicial tem contribuído para a prática docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional.

Autores como Coelho (2006); Dantas (2007); Luckesi (2001); Libâneo (2002); Cruz (2017); Franco (2006); Mascarenhas e Franco (2021); Pimenta (1999); Saviani (1996); Imbernón (2011); Tardif (2002); Garcia (2010) e Hubermán (1995) entre outros, abordam a formação do pedagogo, versam sobre a prática docente e os saberes desenvolvidos pelo professor, o desenvolvimento profissional, além de dialogarem acerca do currículo atrelado à prática educativa, o que nos permitiu analisar, de forma acurada aspectos da formação inicial.

Partimos, então, do conceito de educação defendido por Brandão (2007, p. 25-26) para elucidar as faces desse complexo processo:

[...] a educação [...] existe quando a mãe corrige o filho para que fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de “ser mulher” ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, aparecem a escola, o aluno e o professor.

Nesta perspectiva, consideramos a definição de educação formal em que o aporte teórico da formação de professores se constitui da formação inicial, bem como de suas práticas pedagógicas. Para tanto, a **Educação** como observamos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, é tomada como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 afirma, no artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, sp). A legislação aborda a importância da educação para a sociedade, em sua totalidade. Esclarece que a educação não é somente responsabilidade da escola, é parceria, é diálogo, é envolvimento entre escola, família e Estado, embora essa responsabilidade recaia sempre para um mesmo lado: a escola. Haja vista, que tanto o Estado quanto a família esperam resultados gerados pela instituição escolar, que é responsável pelo ensino formal como citado por Brandão (2007). Nesta direção, Franco (2006, p. 107,108) explica:

Temos que pensar ainda que a educação se faz em toda sociedade, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais, e que, à medida que esta sociedade se tornou tão complexa, há de expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessários ao exercício pleno da cidadania; portanto, as referências e reflexões sobre as diversas formas e meios de ação educativa na sociedade deverão também constar do rol de atribuições de um pedagogo e mais, que isto, referendar seu papel social transformador.

Em geral, quando se trata da qualidade da educação, logo pensamos nos instrumentos que são utilizados para medir essa qualidade que, de forma costumeira, é apontada pelas avaliações em **larga escala**<sup>1</sup>, na forma censitária ou amostral. No entanto, questionamos se pelo resultado é possível medir a “qualidade da educação”, é na escola, unicamente, através da docência que este, verdadeiramente, se efetiva ou fracassa? Para compreender este panorama, nos apoiamos em Vasques (2011), citado por Jonsson (2017, p. 21):

O saber fazer é o elemento que direciona os modos de vida na sociedade atual, já que confere um caráter utilitário às ações empregadas pelo homem. A sociedade é colocada na perspectiva de uma sociedade prática, funcional e de resultados. Dessa forma, o contexto social que se impõe é desvinculado de teorias ou reflexões para enfrentamento das demandas sociais. O homem atribui valor excessivo aos elementos práticos, favorecendo, assim, um esvaziamento de sua consciência política social.

Neste cenário, o diploma torna-se a resposta esperada pelas famílias e nessa perspectiva o Estado encontra nas avaliações internas e externas, instigadores que permitem pressionar a categoria docente por aprovações e, sobretudo, culpabilizá-los pelas reprovações, articulados, especialmente, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é amplamente divulgado, como monitor da qualidade de ensino que é ofertada à sociedade.

Nessa premissa, entendemos que existe um elevado grau de exigência para a atuação dos docentes em detrimento de resultados, tanto por parte da sociedade quanto por parte do Estado. Confrontamos as ideias que são direcionadas à qualidade e aos resultados aqui e, nos reportamos a Marx (1985, p. 149):

“[...] não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas [...]”, pois o trabalho alienado priva o operário de todo e qualquer raciocínio e desenvolvimento intelectual, impossível de ser mediado por um conhecimento científico do qual o possibilitará de ao menos, compreender nitidamente a que classe está inserido, e como transformá-la, revolucioná-la, ou ainda que seja, superá-la.

Considerando o objetivo do sistema capitalista em obter lucro explorando a mão de obra do trabalhador, percebemos a educação sendo usada como massa de manobra no

---

<sup>1</sup> As avaliações em larga escala consideram o aluno como um número e o insere numa lógica mercadológica, atendendo a demanda da hegemonia e produzindo, a partir do senso comum, o convencimento de que os resultados são gerados por culpa das escolas, professores e estudantes. É nessa perspectiva que vemos a Provinha Brasil, a Prova Brasil e consequentemente o PISA.

sentido de ludibriar e alienar a sociedade que busca sobrevivência através do emprego e, que enxerga no diploma a qualificação profissional para se inserir no mundo do trabalho. Diante desse conflito, acreditamos que o grande desafio do século XXI é investir na educação, levando os sujeitos a refletirem e questionarem o que é imposto pela classe dominante fomentando emancipação cultural, social, política e econômica. Ao encontro dessa concepção Silva (2014, p. 18) corrobora:

Nas últimas décadas a melhoria da qualidade da educação brasileira tem se constituído como um dos maiores desafios, não somente para os governantes e instituições formadoras (escolas e universidades), mas também para os demais segmentos da sociedade responsáveis pela formação do cidadão. Muito se tem escrito, discutido e debatido por estudiosos e pesquisadores da educação, na busca de práticas significativas que visem à formação humana em sua totalidade, não apenas no sentido quantitativo, como vem sendo demonstrado nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e demais instrumentos responsáveis por “medir” o desempenho do nosso alunado, mas principalmente no que corresponde à qualidade do processo ensino e aprendizagem nas escolas.

Dessa forma, julgamos que, somente o conhecimento será capaz de libertar, emancipar e conceber a hegemonia da classe trabalhadora, e os professores têm um papel vital nesta luta. No nosso entendimento, deve-se primar pela educação em sua integralidade, compreendendo o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. E, um docente leigo, sem formação inicial não possui qualificação/capacidade de exercer sua profissão. Todavia, ponderamos, se a formação inicial prepara o pedagogo docente para toda esta complexa demanda. Nesta linha de pensamento Tavares (2014, p.72) compreende que:

A marca de uma boa educação, de uma boa formação, de uma boa escola, de um bom ensino, de uma boa aprendizagem, passa necessariamente, pela qualidade e consistência da formação inicial e continuada oferecida e disponibilizada aos professores e à equipe técnica e pedagógica da escola para inovar e renovar o trabalho dos professores e desenvolver o ensino e a aprendizagem dos alunos, e dos próprios professores em seu ser e no seu fazer a docência.

Contudo, depreendemos que a educação não é neutra. Ao contrário, é impregnada por convicções ideológicas e políticas, assim como os processos formativos e as políticas públicas que direcionam as diretrizes, as normatizações e o currículo voltados para a formação de professores. Outrossim, entendemos a escola como um território complexo, permeado por variáveis de cunho social, cultural e familiar que

influencia, diretamente, na atuação dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Neste contexto, Imbérnon (2011, p. 15), destaca:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há quanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional –, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Assim, a pesquisa se dará em torno da seguinte **problemática**: Como as tensões e contradições da formação inicial implicam na prática dos pedagogos atuantes na SEEDF? Parte-se da proposição de que, dentre a multiplicidade de fatores que envolvem a formação docente, está o “profissional professor” como protagonista deste cenário. Embora esteja expresso na legislação que a educação é responsabilidade da escola, família e Estado, cabe ao professor a função de “educar na integralidade”. É o professor que assume o papel de alfabetizar, de ensinar a ler fluentemente, compreender, interpretar e produzir textos coerentes, assim como, adicionar, subtrair, multiplicar e dividir. Além disso, cabe também preparar o aluno para o mundo, considerando que o aluno seja um cidadão capaz de discernir seus direitos e deveres, que saiba se posicionar criticamente, que seja empreendedor, autônomo e, principalmente, emancipado.

A formação inicial pressupõe capacidades intelectuais e científicas consubstanciadas em habilidades e destrezas de acionar, selecionar, produzir, organizar e estruturar os recursos disponíveis, intelectuais e científicos necessários à consecução de procedimentos ligados à transposição didática e pedagógica no cotidiano das escolas, contribuindo deste modo, para mudar e transformar intervenientes, processos e práticas formativas, dando maior significado e congruência aos sistemas educacionais. (TAVARES, 2014, p. 94)

Desse modo, a relevância da **pesquisa refere-se à necessidade de** compreender a formação e a prática dos professores, especialmente, se ele transpõe para a prática os saberes aprendidos durante a formação. Nesse sentido Luckesi (2001, p.30), afirma que:

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.



Diante desta realidade, destacamos o **questionamento central** do estudo: como as tensões e contradições da formação inicial implicam na prática dos pedagogos atuantes na SEEDF? E, de que forma as demandas e dilemas da prática evidenciam as fragilidades da formação inicial? Estas indagações centrais suscitaram outras:

- Quais as concepções de educação, de formação e das atribuições do pedagogo docente expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia?
- Quais as tensões da formação inicial são manifestadas na prática do pedagogo docente?
- Como as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs estão implicados nos discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente?

As questões supracitadas suscitaram os seguintes objetivos: o **objetivo geral** é desvelar as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante na SEEDF.; e os **objetivos específicos** são:

- Analisar as concepções de educação, formação e das atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs do curso de Pedagogia;
- Identificar tensões da formação inicial manifestados na prática do pedagogo recém-ingresso na SEEDF;
- Relacionar as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs com os discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente, identificando as contradições existentes entre o dito e o escrito.

No Quadro de Coerência (Quadro 1), apresentamos uma síntese da pesquisa, apresentando tema, problemática suscitada, bem como a relação entre as questões secundárias, objetivos específicos e metodologia adotada.

**Quadro 1. Quadro de Coerência da Pesquisa**

<b>Tema:</b> Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante da SEEDF.		
<b>Problema:</b> Como as tensões e contradições da formação inicial implicam na prática dos pedagogos atuantes na SEEDF?		
<b>Objetivo Geral:</b> Desvelar as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante na SEEDF.		
<b>Questões Secundárias</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Metodologia de Pesquisa</b>
Quais as concepções de educação, formação e das atribuições do pedagogo docente estão expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia?	Analisar as concepções de educação, formação e atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs do curso de Pedagogia.	<b>Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
Quais as tensões da formação inicial	Identificar tensões da formação	<b>Pesquisa de campo:</b>

são manifestadas na prática do pedagogo docente?	inicial manifestados na prática do pedagogo recém ingresso na SEEDF.	Questionário e entrevista com 6 (seis) pedagogos docentes de escolas públicas da SEEDF.
Como as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs estão implicados nos discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente?	Relacionar as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs com os discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente, identificando as contradições existentes entre o dito e o escrito.	<b>Análise do Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADC).</b>

Fonte: A autora (2019)

Estimamos a Qualificação como um momento decisivo para nossa pesquisa, as contribuições da banca nos fizeram enxergar a pesquisa com outros olhos, nos encontramos dentro dela, aprofundamos nossas leituras e estudos baseados nas orientações recebidas a respeito da formação inicial e iniciação docente.

Diante do exposto, expressamos a organização do nosso trabalho em tela, na qual foi estruturado em dez capítulos centrais. No decurso inicial **Memorial** “Meu pé de Manga”, recorro memórias. São lembranças formativas, desde a infância à fase adulta, que marcam a minha escolha profissional e toda a minha trajetória acadêmica e profissional, revelando também os motivos que fizeram essa dissertação nascer.

O segundo capítulo conta com a **Introdução**, que corresponde a esta seção, em que abordei os dilemas vividos por mim ao iniciar a docência, enquanto pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuante nos Anos Iniciais da Educação Básica, entrelaçados pelos desabafos dos meus colegas, também professores iniciantes, marcados pela insegurança, medo do novo, isolamento, incertezas e angústias do que a realidade nos suscitava na prática, no chão da escola. Assim, apresentamos uma exposição global acerca do nosso trabalho, bem como, o delineamento do objeto de estudo, questão de partida do trabalho, objetivos, pressupostos e Quadro de Coerência da pesquisa. Enfatizamos também o contexto pandêmico mundial que permeou todo o nosso trabalho, interferindo diretamente nossa produção.

No terceiro capítulo, destacamos o **Estado do Conhecimento** que delimita as pesquisas realizadas sobre a iniciação docente do pedagogo, tendo o aporte da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal de 2010 a 2020 que enriqueceu nossa investigação de forma significativa e trouxe consideráveis contribuições ao nosso trabalho, na literatura de Moraes (2015);

Tavares (2014); Xavier (2016); Silva (2014) e Jonsson (2017), que permearam toda a pesquisa e nos permitiram também conhecer um acervo autoral respeitado. Esse período dedicado aos estudos das produções mencionadas, foi um momento muito particular entre pesquisa e pesquisador, em que conhecemos múltiplos problemas advindos da formação inicial exteriorizados apenas na prática dos professores recém-ingressos na carreira docente.

O quarto capítulo, intitulado **A Trajetória Formativa do Pedagogo em Foco**, apresenta um resumo histórico de como a formação do pedagogo se configurou no país, referenciando as leis que fomentam a profissão. Enveredamos, especialmente à ótica da formação inicial para a docência nos Anos Iniciais.

O quinto capítulo denominado **Profissionalidade e Identidade: Mobilização da Teoria e Prática**, desvela a respeito da constituição da profissionalidade e identidade docente tendo a teoria e a prática como elementos mobilizadores, direcionando nos a compreender os elementos que envolvem essa concretização.

O sexto capítulo, definido como **O Protagonismo do Pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal** explica como é organizada e gerida as escolas públicas do Distrito Federal. Na sequência, evidenciamos o trabalho do pedagogo docente inserido neste órgão, para tanto, lançamos mão de editais e regimentos próprios da SEEDF.

No sétimo capítulo das inferências temos **As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs)**, esmiuçando os princípios, finalidades e atribuições delegadas ao pedagogo, dialogando com a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) o documento normativo mais recente que sustenta a formação do pedagogo. Todavia, justificamos que a construção deste trabalho se iniciou com as DCNs em vigor, e, somente no caminhar da pesquisa a BNC-Formação foi promulgada. Dessa forma, os sujeitos dessa pesquisa tiveram as DCNs como norteadora em suas formações.

Na sequência, o capítulo oito, delinea a **Metodologia** da pesquisa, revelando os passos que constituíram nossa investigação, bem como o contexto da pesquisa, o método escolhido, a abordagem, os sujeitos colaboradores, os instrumentos e técnicas utilizadas, *locus* e limitações da pesquisa. A abordagem qualitativa norteou nosso trabalho, respaldado por Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2007) permitindo-nos interpretar toda a investigação, de forma, crítica, tecendo reflexões à Marx (1968). Para alicerçar e materializar nossa análise de dados, apontamos os dispositivos analíticos:

**paráfrase, ideologia, polissemia e metáfora** que apoiaram nossa pesquisa, fundamentada em Norman Fairclough (2001); Resende e Ramalho (2006) e Orlandi (2005) presentes nas vozes dos colaboradores dessa pesquisa. Destacamos que o *lócus* da pesquisa se inseriu em escolas públicas, referentes a três regiões administrativas do DF.

O nono capítulo, nomeado **As Vozes dos Professores Iniciantes** traz os discursos revelados pelos participantes e o tratamento analítico auferido a partir da Análise do Discurso (AD) e Análise de Discurso Crítica (ADC). Buscamos elucidar o que não estava na superfície, ao contrário, o que se camuflava nas entrelinhas, analisando os momentos de instabilidades vivenciados pelos professores iniciantes, no dia a dia, desvelados no chão da escola, dialogando com as produções encontradas no Estado do Conhecimento, relacionando-as com o aporte teórico utilizado ao longo da pesquisa.

Por fim, apresentamos a síntese da pesquisa, intitulada **Considerações Finais**, no décimo capítulo, em que retomamos o trajeto percorrido, as discussões realizadas, os achados, resultados e contribuições do estudo. Ponderamos que este trabalho não finda aqui, posto que novas pesquisas poderão contribuir com esta relevante temática para os professores iniciantes, suscitando novas descobertas e contribuições para a formação inicial.

### 3. ESTADO DO CONHECIMENTO

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Paulo Freire*

O Estado do conhecimento é o que constitui este capítulo em que apresentamos uma síntese das produções acadêmicas que fazem relação com a formação inicial de professores, bem como os dilemas e demandas encontradas na prática pelos egressos de cursos de Pedagogia no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas, do que trata o Estado do Conhecimento para o projeto de pesquisa? Em Ferreira (2002) encontramos que, nos últimos quinze anos, têm se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação **estado da arte** ou **estado do conhecimento**. Definidas como investigações de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir sobre uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, no intuito de abordar aspectos acadêmico-científicos destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Assim, investigamos como e em que condições têm sido produzidas as dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congresso e de seminários.

O **estado do conhecimento** nos permitiu, enquanto pesquisadora, conhecer o que tem sido produzido a respeito da formação inicial no que tange as fragilidades oriundas do curso de Pedagogia, cujo objetivo é enriquecer nossa obra e traçar novos olhares a respeito da temática. Essa investigação nos possibilitou fazer uma leitura ampla sobre a pertinência do tema abordado, assim como também nos oportunizou dialogar com as perspectivas, avanços e possíveis retrocessos das produções analisadas e, ainda, propiciou-nos trazer contribuições significativas para a formação de professores.

Para validar esta produção, optamos por consultar, exclusivamente, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, pois, ainda que disponhamos de um conjunto variado de outras tantas bases, entendemos que a biblioteca engloba e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras mais renomadas de ensino e pesquisa do país. Sendo assim, todos os trabalhos ali exibidos foram orientados e supervisionados por mestres e doutores, o que nos garante maior seriedade e credibilidade para a nossa

pesquisa. Além disso, é um espaço de maior visibilidade da produção científica nacional e de difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Neste sentido, Mazzotti (2002, p. 27-28), afirma que:

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando, contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido.

A respeito do recorte temporal, elegemos o período de 2010 a 2020 por considerarmos, nesta ocasião: explicitar a trajetória das reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, implantadas em 2006. Destacando a reformulação que aconteceu pela Resolução CNE/CP 2/2015, a segunda reformulação ocorreu pela Resolução CNE/CP 1/2017 e a terceira reformulação sucedeu através da Resolução CNE/CP 2/2019. Outro fator determinante para a escolha da temporalidade da pesquisa dar-se-á pela legislação mais atual: Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, vigorada em 2020. Com esse levantamento conseguimos relacionar os resultados obtidos e as intervenções promovidas a fim de atender às demandas e dilemas intrínsecos à formação de professores.

Assim, iniciamos o levantamento de informações em setembro de 2019, momento em que passamos por ambiguidades e estranhamentos, mudanças e reformulações até decidirmos por utilizar os termos indutores: **educação; formação inicial e professor iniciante**. O primeiro descritor utilizado “educação”, nos trouxe uma amplitude de 63.993 trabalhos nesta área, evidenciando a necessidade de detalhar e direcionar nosso filtro. Assim, inserimos as palavras-chave: “formação inicial” em todos os campos, que nos trouxe um número significativo de 3.151 pesquisas, dessa forma resolvemos buscar esse termo por assunto, para especificar ainda mais nossa investigação, aparecendo 483 pesquisas, destas 325 são dissertações e 158 são teses. No entanto, percebemos que muitos desses trabalhos não implicavam com nossas discussões, expandindo para outras temáticas. Então, com o objetivo de compreender

como a formação inicial tem sido tratada, discutida e pesquisada, mergulhamos nessa categoria.

Diante da considerável quantidade de trabalhos encontrados, destacamos as seis primeiras instituições com maior número de estudos abordando a temática, com o intuito de compreender a valoração de se tratar o assunto em questão. A tabela 1 apresenta uma quantidade expressiva de dissertações e teses encontradas nas mais conceituadas universidades do país.

**Tabela 1. Quantitativo da Palavra-Chave “Formação Inicial”**

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
UNESP	58
UFSM	46
USP	37
PUC_SP	33
UFSCAR	31
UFRN	27

Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

Vemos que as **instituições**<sup>2</sup> que mais trataram sobre a “formação inicial”, com 58 produções, destaca-se a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP que é uma universidade pública brasileira com atuação no ensino, na pesquisa e na extensão e na área de prestação de serviços à comunidade. Criada em 1976, a UNESP foi apontada pela Unesco como a segunda universidade brasileira em número de artigos científicos de nível internacional, sendo responsável por 8% da produção científica nacional, ao lado da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e atrás apenas da USP. Com 46 produções, temos a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, instituição superior pública, federal, situada no estado do Rio Grande do Sul. Criada em 1960, foi a primeira universidade federal concebida no interior, fora de uma capital brasileira, fato que representou um marco importante de interiorização do ensino público no Brasil.

Em seguida, com 37 produções, destaca-se a Universidade de São Paulo – USP, uma das quatro universidades públicas mantidas pelo governo do estado brasileiro de São Paulo. Criada em 1934, a USP é uma das maiores instituições de ensino superior na América Latina que, entre as universidades públicas brasileiras, tem o maior

<sup>2</sup> As informações referentes as universidades que aparecem na tabela 1 foram encontradas nos sites institucionais de cada universidade.

número de vagas de graduação e de pós-graduação, sendo responsável também pelo maior número de mestres e doutores do mundo, bem como por metade de toda a produção científica do estado de São Paulo e mais de 25% da brasileira. Com 33 trabalhos aparece a Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP, instituição privada, fundada em 1946, e que possui reconhecimento nacional e internacional pelo seu ensino e tradição, destacando-se em rankings brasileiros e mundiais que avaliam universidades.

Logo após, surge a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar com 31 trabalhos, instituição de ensino superior pública e federal brasileira, com sede no estado de São Paulo, foi fundada em 1968. A UFSCar possui 328 grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, nos quais desenvolvem 1.323 linhas de pesquisa. Na sequência encontramos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com 27 pesquisas, instituição de ensino superior pública brasileira criada em 1958. Devido à longa tradição e pioneirismo nas áreas de ensino, pesquisa e extensão a instituição sempre se mantém nas primeiras posições entre as mais bem avaliadas da região Nordeste.

Percebe-se uma concentração de teses e dissertações produzidas na região Sudeste, representadas pela UNESP, USP e PUC\_SP envolvendo a temática, reforçando a pertinência de se abordar o tema, além de comprovar a importância de prosseguir com a pesquisa, visto que as universidades acima, assim como os mestres e doutores formadores, são referendados em todo o país.

Esta breve análise considera o grau de importância com que a formação inicial vem sendo discutida na região Sudeste do país. No entanto, percebemos que as regiões Centro-Oeste e Norte não aparecem nessa análise, fato que chama a atenção. Embora a Universidade de Brasília – UnB seja o *locus* em que a pesquisa está sendo realizada, não consta entre as seis primeiras que pesquisem a temática. Pensamos ser fundamental destacá-la neste ranking, uma vez que UnB se encontra na décima oitava posição, com 9 pesquisas sobre a formação inicial. A UnB é uma universidade pública federal brasileira, com sede em Brasília, no Distrito Federal; é, atualmente, a maior instituição de ensino superior do Centro-Oeste do Brasil e uma das mais importantes do país. Essa quantidade de produções nos surpreende, por considerarmos a capital do Brasil, como o centro de decisões no campo da educação.

Resolvemos colocar em contraste as instituições com o menor número de pesquisas apresentadas, a fim de compreender os motivos de pouco se discutir o tema. Destacamos com apenas uma pesquisa 12 instituições pesquisando a temática:



Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA situada no estado do Rio Grande do Sul, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Universidade Federal de Viçosa – UFV, localizada no estado de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Universidade Católica do Salvador – UCSAL, Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC\_GO, Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Universidade Federal do Rio Grande Campus Carreiros – FURG e Fundação Getúlio Vargas – FGV. A notória pequena quantidade de pesquisas encontradas nessas instituições se justifica por não terem como foco a educação, mas os campos referentes à religião, medicina, odontologia, farmácia, engenharia e economia. Apesar de terem as licenciaturas em suas grades, parecem dar pouca importância à educação.

Por esta razão buscamos explicitar a quantidade de trabalhos abordando a temática formação inicial nos últimos dez anos, de acordo com nosso recorte temporal.

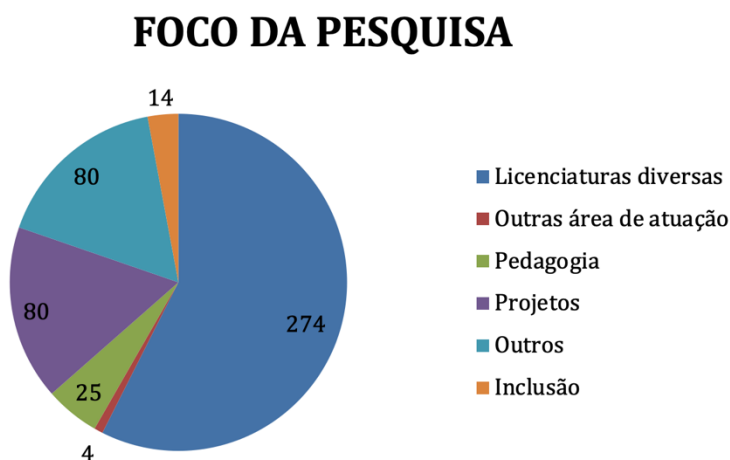
**Tabela 2. Quantitativo de Pesquisas por Ano**

<b>2010</b>	25
<b>2011</b>	18
<b>2012</b>	26
<b>2013</b>	40
<b>2014</b>	42
<b>2015</b>	50
<b>2016</b>	70
<b>2017</b>	75
<b>2018</b>	54
<b>2019</b>	66
<b>2020</b>	17
<b>TOTAL</b>	483

Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

Percebemos que nos últimos cinco anos houve uma crescente quanto ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas a formação inicial, o que nos aguçou compreender o foco dessas pesquisas. A partir daí, adentramos em cada uma delas, procurando aquelas que dialogassem com nosso objeto. Assim, elaboramos o gráfico 1:

Gráfico 1. Foco das Pesquisas

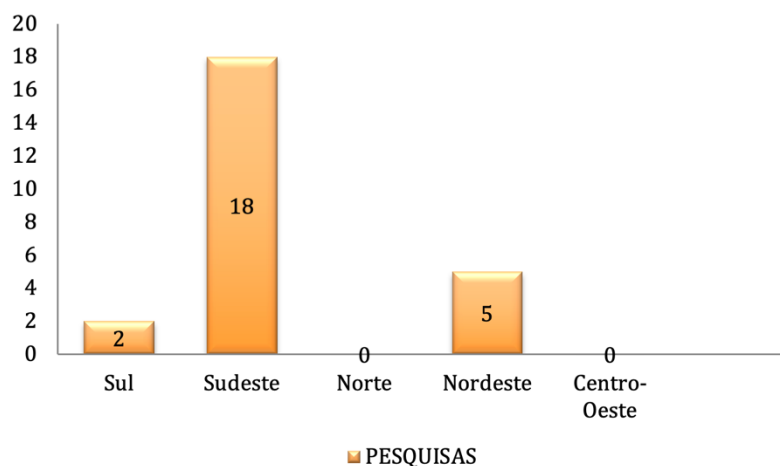


Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

O gráfico 1 nos trouxe maior precisão em relação às áreas em que a formação inicial está sendo discutida. Embora o número de pesquisas encontradas seja expressivo, averiguamos que poucas delas verdadeiramente conversam diretamente com nosso objeto. Ao analisarmos uma a uma, encontramos 274 trabalhos que discutiam a formação nas diversas licenciaturas, seja na área de humanas e exatas (letras, matemática, química, física, história, geografia, artes, música e outras). Nos deparamos com 4 pesquisas direcionadas à outras áreas de atuação do pedagogo (gestão, coordenação) e 80 pesquisas inclinadas a projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e outros, somados a mais 80 trabalhos focados na formação continuada ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino à Distância (EAD). Verificamos ainda 14 pesquisas voltadas para a inclusão e finalmente 25 pesquisas norteadas para a atuação dos pedagogos enquanto docentes. Nessa análise encontramos 6 trabalhos repetidos na BDTD, chegando ao somatório exato de 477 pesquisas sobre a formação inicial. Contudo, o que interessa nossa investigação são as 25 pesquisas encontradas que dialogam com nosso objeto.

Ao debruçarmos nessas pesquisas buscamos também visualizar as regiões que têm demonstrado preocupação com o tema. Assim, o gráfico 2 evidencia a quantidade de pesquisas encontradas divididas por regiões.

Gráfico 2. Regiões do Brasil

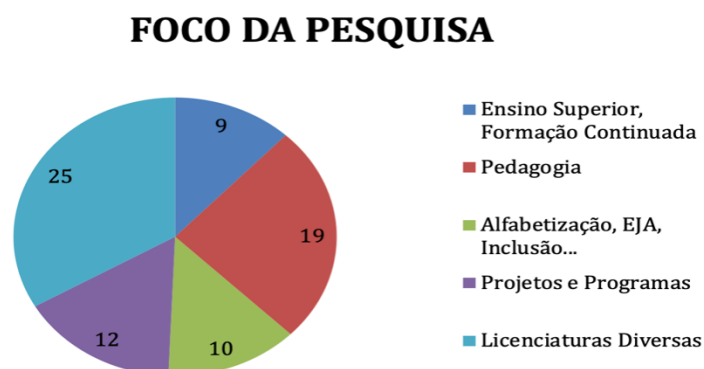


Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

Percebe-se que a maior quantidade de pesquisas encontradas está na região Sudeste, local em que se concentra grande quantidade de universidades e institutos educacionais. É notório o baixo número de pesquisas produzidas pelas regiões Nordeste e Sul e nos surpreende a escassez de produções nas regiões Norte e Centro-Oeste, *lócus* desse trabalho. Esse fato nos induz a questionar os motivos pelos quais o tema não é abordado. Ponderamos, aqui, a importância de se pesquisar a formação inicial na região Centro-Oeste, centro do país, de onde deriva as mais importantes decisões relacionadas à educação do país. Evidenciamos a necessidade de fomentar mais pesquisas que desvelem sobre a formação de professores, empregando ineditismo à nossa produção.

Entretanto, objetivando não deixar nenhum trabalho fora da nossa análise, refinamos a busca pela BDTD, por assunto, utilizando um sinônimo, “professor iniciante”. Neste novo filtro encontramos 75 pesquisas à temática, entretanto, buscando o foco de cada trabalho, repetimos o mesmo movimento de aprofundar em cada uma.

Gráfico 3. Foco das Pesquisas



Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

Os trabalhos nos trouxeram informações mais específicas a respeito da temática, posto que, das 75 pesquisas encontradas, 18 dialogam diretamente com nosso objeto, de acordo com o gráfico 3. Extraímos informações importantes e aprofundamos o estudo em cada uma delas, dessas 16 são dissertações e 2 são teses. Buscamos as instituições que tem se preocupado em trazer para a discussão essa temática:

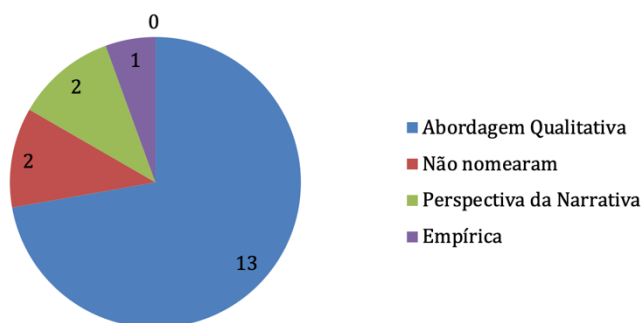
**Tabela 3. Quantitativo de Pesquisas por Instituição**

<b>IES</b>	<b>Nº -</b>
<b>UEPG</b>	2
<b>UNICAMP</b>	1
<b>UNISINOS</b>	2
<b>UFMT</b>	4
<b>PUC_SP</b>	3
<b>UFSCar</b>	1
<b>UFRN</b>	1
<b>UFSM</b>	1
<b>UFV</b>	1
<b>UNESP</b>	2
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

A análise da tabela 3, mais uma vez destaca o ineditismo da nossa pesquisa, já que o *locus* da nossa dissertação não aparece na tabela 4. Comparamos o primeiro filtro e o segundo para vermos se alguma produção se repetia, fato que não aconteceu. Decidimos conhecer profundamente o arcabouço metodológico e teórico dessas pesquisas, que nos trouxe informações importantes.

A partir do gráfico 4 conseguimos mapear a abordagem metodológica das pesquisas em educação que tratam a formação inicial, das 18 produções apresentadas, 13 explicitam a dimensão qualitativa, 2 nomearam como perspectiva da narrativa, 1 como abordagem empírica e 2 não citaram a abordagem. Esse mapa nos trouxe mais segurança para seguir com nosso trabalho. Além disso, evidenciamos os autores quem em comum ancoraram as produções: Arroyo (2011); Brzenzinski (2012); Cavaco (1995); Franco (2008); Freire (1996, 2013); Gatti (2008); Garcia (1999); Hubermán (2013); Imbernón (2002); Nóvoa (1992); Nono (2006); Libâneo (2007); Papi (2017); Tardif (2002); Mizukami (2006); Perrenoud (2002); Pimenta (2008); Sacristán (1999); Saviani (2007).

**Gráfico 4. Abordagem Metodológica das Pesquisas****ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Fonte: A autora, a partir do Estado do Conhecimento (2021)

Os autores supracitados fazem parte do aporte teórico das produções analisadas. São doutores respeitados e consagrados no mundo acadêmico e reforça nosso percurso no que tange a fundamentação teórica que nós elegemos para dialogar conosco.

Portanto, com a soma dos dois últimos filtros apresentamos 43 teses e dissertações que abordam o nosso objeto diretamente, ou seja, tratam a formação inicial e o professor iniciante tendo como foco o curso de pedagogia. No entanto, percebemos que 9 subtemas surgiram, deste como: 5 pesquisas se mostraram direcionadas ao estudo das “práticas pedagógicas”; 12 produções contemplam a “constituição da identidade docente” em sua essência; 4 trabalhos realçam o “desenvolvimento profissional docente” como objeto; 6 pesquisas direcionam às “necessidades formativas do pedagogo”; 3 dissertações evidenciam o “acompanhamento pedagógico” para inserção na docência; 2 pesquisas analisam as “estratégias bem sucedidas” de professores iniciantes; 4 trabalhos veem no “estágio supervisionado” o eixo norteador para as práticas; 2 dissertações investigam a “polivalência” da profissão; 4 pesquisas abordam o “currículo” como objeto e 1 tese tem a “gestão” como foco. Todavia, mesmo que as temáticas se relacionem, o foco do nosso trabalho está mais centrado no subtema “práticas pedagógicas”, com as pesquisas expressas no quadro 2.

**Quadro 2. Produções com Maior Aproximação**

<b>AUTOR</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>
Jonsson (2017) Dissertação – UEPG	Pesquisa Qualitativa	Questionários e Grupo de discussão	Análise de Conteúdo
Silva (2014) Dissertação – UFMT	Pesquisa Qualitativa	Questionários e Entrevistas	Não foi citado
Morais (2015)	Pesquisa	Conversas e	Não foi citado

Dissertação - UFRN	Qualitativa	observações registradas	
Xavier (2016) Dissertação - UFRN	Pesquisa Qualitativa	Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e Questionário	Análise de Conteúdo
Tavares (2014) Tese - PUC-SP	Pesquisa Qualitativa	Documentos oficiais	Análise Historiográfica

Fonte: A autora, a partir da pesquisa do Estado do Conhecimento (2019)

Na perspectiva da prática pedagógica, temos a dissertação de Jonsson (2017), por exemplo, com objeto de pesquisa a prática pedagógica do professor iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos a partir de questionários e grupo de discussão, sendo que para tratamento dos dados, a autora utilizou a análise de conteúdo. O aporte teórico da pesquisa traz Marcelo (1999); Vaillant e Marcelo (2009, 2012); Huberman (2013); Gimeno Sacristán (1999); Vasques (2011); Brunet (1992); Nóvoa (1992); Bissoli da Silva (2006); Romanowski (2007); Saviani (2012) e outros. Os resultados evidenciaram que a prática das professoras iniciantes é determinada pelos saberes construídos na formação inicial e que as dificuldades encontradas em suas práticas estão relacionadas com as interações com os demais professores da escola e com o clima organizacional das instituições. As professoras iniciantes buscam pesquisar, por elas mesmas, os subsídios teórico-metodológicos para superar os óbices encontrados e, assim, efetivam sua prática pedagógica a partir dos pressupostos da formação inicial e por meio da interação com os pares.

O estudo de Silva (2014) objetivou investigar, e compreender as práticas formativas educacionais desenvolvidas por meio da Formação Continuada e de escolas particulares do município de Rondonópolis-MT, em seu trabalho de acolhimento e de assessoramento ao professor egresso da pedagogia e de como estas lhe têm auxiliado para os embates e desafios enfrentados nas experiências iniciais da docência. A investigação desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa, adotando como instrumentos a análise documental, questionário e entrevista. Os dados coletados durante a pesquisa junto aos colaboradores e sujeitos evidenciaram que as práticas formativas de Formação Continuada das redes estadual e municipal de ensino são oferecidas a todos os profissionais da escola, e não há ainda uma formação com foco no professor iniciante, e, quanto à Formação Continuada das escolas particulares investigadas, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, a formação encontra-se adormecida consistindo em apenas encontros para orientação e tira dúvidas. A

fundamentação teórica está alicerçada em Nóvoa (1999); Papi e Martins (2008); Garcia (1999); Azambuja (2006); Imbernón (2002); Mizukami (2006); Huberman (1995); Cavaco (1993); Veenman (1984) destacando a formação de professores e a preocupação com a iniciação à docência.

A pesquisa de Moraes (2015) propõe compreender como as professoras iniciantes mobilizam os saberes e saberes fazeres na prática pedagógica cotidiana. De abordagem qualitativa, adotou como perspectiva teórico-política e metodológica, os estudos do cotidiano nesta investigação, utilizando como instrumentos as conversas e observações registradas em áudio, fotografias e diário de pesquisa acerca da prática pedagógica das interlocutoras desta pesquisa. Foi escolhida a epistemologia da complexidade não cartesiana para compreender as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Em meio às práticas hegemônicas impregnadas pelo currículo oficial, as praticantes pensantes do cotidiano produzem outros sentidos, metamorfoseiam-se, tecem suas identidades profissionais e apresentam algumas lacunas na sua prática, numa perspectiva complexa, configurando-se, assim como práticas emancipatórias e democráticas, que legitimam os saberes mobilizados, fundamentais para a aprendizagem da docência e a consolidação do processo de profissionalização. O referencial teórico ancora-se em Cunha (2004); Freire (1996, 2013); Gatti (2009); Gimeno Sacristan (2010); Huberman (2000); Imbernon (1994); Mizukami (2003); Morin (2010); Nono (2011); Nóvoa (2000); Pimenta (2009); Rios (2008); Tardif (2000, 2009), autores que discutem a formação inicial de professores.

A pesquisa de Xavier (2016) trata de uma investigação de dimensão qualitativa, com foco em analisar as representações sociais de licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa. Como referências destacam-se Pimenta e Lima (2012); Freire (1996); Tardif (2000, 2013); Guimarães (2006); Dubar (1997); e Nóvoa (2009), com a finalidade de compreender de forma aprofundada o objeto estudado. No que se refere a análise das informações auferidas, foi empregada a Análise de Conteúdo, Bardin (2011). O estudo e diálogo teórico juntamente com o percurso analítico a respeito dos sentidos advindos dos campos semânticos, categorias e temas revelaram indícios de uma representação social de prática educativa voltada para sala de aula, atravessada fortemente pela questão afetiva, teórica e técnica que se apresenta pautada em aspectos didático-pedagógicos do fazer docente: planejamento, transmissão e avaliação.

A tese de Tavares (2014) objetivou-se problematizar e questionar como a formação de professores vem possibilitando a requalificação do trabalho docente e a ressignificação da relação e articulação teoria-prática em contextos formativos em mudança. Utilizando a abordagem qualitativa, utilizou o estudo bibliográfico e análise documental. O marco teórico foi construído apoiado em Feldmann (2009); García, (1999); Nóvoa (2006); Tardif e Lessard (2011); Sacristán (1999), entre outros. Destarte, a pesquisa considera que há necessidade de se repensar as políticas públicas e as diretrizes do governo direcionadas para a formação de professores inicial e continuada com o intuito de aproximar ao que se almeja ser educação, ensino, formação e pesquisa, intensificando em última instância, contextos múltiplos e diferenciados de mudança e de transformação em Cabo Verde e no mundo contemporâneo.

Contudo, nosso estudo se torna singular no *lócus* da pesquisa, porque pretende investigar as implicações da formação inicial no chão da escola sob o olhar dos sujeitos pesquisados enquanto protagonistas deste processo, relacionando o perfil exigido ao pedagogo expresso nas DCNs com teoria e prática. Assim, nossa pesquisa se faz pertinente para o cenário educacional diante do contexto atual pandêmico que exige mudanças e aprendizado no campo acadêmico.

Aqui, abro parênteses para um desabafo: durante a construção do Estado do Conhecimento, em janeiro de 2020, estoura uma epidemia no Continente Asiático, precisamente na China, e rapidamente se alastra pelo mundo. Porém, foi em março do corrente ano que ela chega ao Brasil e nos causa desespero. Não tínhamos ideia que uma tragédia estaria por vir com milhões de pessoas infectadas enquanto outras milhares morriam acometidas pela doença que devastou o mundo, a COVID 19, o vírus que o planeta Terra teve a infelicidade de conhecer. A doença que pegou a todos de surpresa fez o mundo parar. A ciência não estava preparada e os especialistas da área médica se perderam, pois não havia hospitais para atender a demanda de infectados, não havia profissionais suficientes, faltavam medicamentos, aparelhos e equipamentos de proteção individual. E foi assim que o caos se instalou.

Com isso, alguns países se uniram, outros se distanciaram, uns se solidarizaram e outros apenas discutiram. E a política, mais uma vez fez “política”: o presidente do Brasil não conseguiu alinhar-se com os ministros e passou o bastão para os governadores e prefeitos. No entanto, não houve entendimento. A Organização Mundial da Saúde – OMS interveio, mas nada resolveu. Diante desse cenário, a pandemia se tornou mais uma justificativa para a corrupção e vimos o superfaturamento na



construção de hospitais de campanha que não saíram do papel e a compra de equipamentos sem função alguma.

E nós? Nós vivemos o verdadeiro pânico. Fomos orientados a não sair de casa ou sair somente em caso de extrema necessidade; proibidos de abraçar, apertar as mãos; fomos obrigados, pela lei, a usar máscaras e a todo o tempo lavar as mãos e usar álcool gel; proibidos de nos reunir com amigos e familiares pela segurança uns dos outros e principalmente para proteger a quem temos afeto.

O comércio fechou, as igrejas, academias, parques, restaurantes, cinemas, shoppings, universidades, escolas. Tudo mudou! Foi assim que a economia do país despencou: milhares de pessoas ficaram desempregadas; os pequenos e até alguns grandes empreendedores faliram; na iniciativa privada, quem não perdeu emprego, teve seus rendimentos reduzidos. Os trabalhadores autorizados a exercer suas funções foram somente os chamados “essenciais”. Quem são eles? Profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, técnicos e auxiliares), profissionais da segurança pública e privada (policiais militares, civis, exercito, agentes), profissionais da limpeza e recolhimento de lixo, profissionais do transporte público (motoristas e cobradores de ônibus). Literalmente, a vida não era mais a mesma. Outros profissionais considerados “não essenciais” tiveram que exercer suas funções em teletrabalho ou trabalho remoto, em casa. Nós, professores, fomos classificados nesta categoria. Assim, passaram-se meses.

E o Estado do Conhecimento? Este, eu o considerei “não essencial” e, durante o período de uns três meses, ficou totalmente parado. Eu só pensava em higienizar a casa inúmeras vezes por dia, lavar as mãos até despelar e, principalmente, chorar a perda de colegas, uns distantes e outros nem tanto. Famílias inteiras se foram: idosos, jovens, crianças, adolescentes, profissionais essenciais e não essenciais. Muitos deram sua vida para salvar outra. O meu objeto de estudo passou a ser chamado COVID-19. Muitas vezes tentei mudar esse cenário, mas foi em vão. Senti alívio por ouvir de muitos colegas professores ou não que este sintoma não era exclusivo meu. Em consequência de tudo o que vivemos, muitos desenvolveram outras doenças, como a depressão, o pânico. O número de suicídios aumentou, as desavenças familiares ecoaram. Então, entendi que o problema não era só meu, mas do mundo inteiro.

Em meio a essa tragédia, surgiram muitos questionamentos, comentários, discussões e opiniões a respeito da educação. Manifestações favoráveis e contrárias à classificação “não essencial” diante do panorama devastador, inclusive entre os próprios profissionais da educação. Os donos das escolas privadas reivindicaram o retorno por

receio de falir, enquanto os profissionais por medo do desemprego. Muitas famílias por não ter onde deixar os filhos, ou até mesmo, creiam, por não os suportar dentro de casa. Outros profissionais e familiares eram contrários ao retorno das aulas por entenderem a situação caótica do mundo por medo de perder suas vidas ou a vida de seus filhos. Toda essa movimentação causou um paradoxo do mesmo modo que proporcionou um leque de oportunidades para se debater a educação como um todo. A impressão que tive foi a de que todo profissional, de qualquer área que fosse, sentiu-se com propriedade para debater a educação como especialista no assunto. Esse fato gerou desconforto e trouxe à tona a desvalorização da classe de profissionais da educação. Essa situação coloca a formação de professores em evidência e torna o nosso objeto ainda mais necessário de aprofundamento científico e estudo entre docentes e formadores.

É assim que entendo ser o nosso trabalho: um contributo ao futuro da formação inicial que, a meu ver, deve ser repensada para atender ao “novo normal”. Afinal, o mundo é mutável, vivemos em constante transformação. O “novo normal” exigiu de nós professores um recomeço, um aprender a aprender. De repente, tudo virou novo: novas metodologias, novos recursos, novas linguagens, novos exercícios, novas leituras, novos tempos, nova formação; sem contar que quem era contra o ensino a distância foi obrigado a vivenciá-lo. O surpreendente é que essas pessoas se descobriram com esta “nova” forma de ensinar.

Aos nove meses de uma das maiores pandemias da história mundial, iniciei o “novo normal”, convicta e orgulhosa da importância desse trabalho. Ainda que cercada de incertezas, sigo com a esperança de que dias melhores virão e que nunca foi tão pertinente tratar a educação como um todo por nós especialistas. Neste momento, contabilizamos mais de 5 milhões de infectados pelo COVID 19; destes, 156 mil vidas perderam a batalha, somente no Brasil. (Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 25/10/2020)

A seguir, apresentaremos o quarto capítulo sobre a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil, à luz das legislações vigentes, direcionadas a formação inicial para a docência nos Anos Iniciais.

## 4. A TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PEDAGOGO EM FOCO

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. Paulo Freire*

Em pleno século XXI, ainda encontramos equívocos a respeito do conceito relacionado ao trabalho do pedagogo nas instituições, talvez pela diversidade curricular, além da extensa demanda que é atribuída ao pedagogo. Uns acreditam que o pedagogo é um cuidador de crianças, outros que o pedagogo é um decorador de ambientes infantis ou que é alguém que domina as técnicas de dar aulas. É preciso desmitificar o senso comum e mostrar à sociedade quem realmente somos e, por isso, buscamos esclarecer este conceito flutuante para muitos, a partir da sua historicidade.

### 4.1. Tessitura histórica sobre o curso de Pedagogia no Brasil

O termo Pedagogia vem do grego *paidós*, “peda” que significa criança; e “*agogé*” que significa condução. Daí nasce a crença de que o pedagogo está ligado, exclusivamente, ao cuidado da criança. No entanto, de acordo com Libâneo (2002), o polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. Já o didata alemão Schmied-Kowarzik denomina a Pedagogia de ciência, da, e para a educação, teoria e prática da educação e o pedagogo francês Jean Housseaye escreve que “a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir de sua própria ação” (LIBÂNEO, 2002, p. 30). Assim,

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2002)

O conceito de Pedagogia é ampliado na visão dos autores citados. Neste sentido, consideramos trazer novamente o conceito de educação para compreendermos a conexão entre Pedagogia e educação. Para Libâneo (2002), educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. O campo da educação é extenso,

visto que a educação é desenvolvida nos mais diversos espaços, seja ela formal ou informal, conforme explica Brandão (2007) anteriormente.

Como o pedagogo atua em várias vertentes da prática educativa, tendo em vista a formação humana, logo a **educação** é o objeto de estudo da Pedagogia. Ressaltamos, no entanto, que a educação não se constitui em objeto de estudo exclusivo da Pedagogia. Todavia, sabemos que outros campos científicos como a filosofia, sociologia, psicologia e outras áreas se apropriam desse fenômeno.

Segundo Libâneo (2002), o curso de Pedagogia teve sua primeira regulamentação no Brasil em 1939 com a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em educação”. Em seguida, com a promulgação da Lei nº 4.024/61 – LDB (BRASIL, 1961) mantêm-se o curso de bacharel para formação do pedagogo (Parecer CFE 292/ 62). O parecer CFE 252/62 (BRASIL, 1962) pôs fim à diferença entre bacharelado e licenciatura, porém, manteve a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE 251/62. Com a ideia de “formar o especialista no professor” a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado.

Assim, com a necessidade de fomentar mudanças no curso de Pedagogia foram criadas licenciaturas na segunda metade da década de 1970, envolvendo organismos oficiais e entidades independentes de educadores. Contudo, foi a partir dos anos de 1980 que a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, destacou-se.

De acordo com Libâneo (2002), em meados de 1980, algumas Faculdades de Educação suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), para alcançar um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. A intenção era formar um novo professor capacitado, inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc., entretanto, algumas instituições de ensino superior mantiveram o curso de Pedagogia nos mesmos moldes do Parecer CFE 252/96. Muitas dessas mudanças trouxeram discussões e dúvidas para possíveis egressos, que não tinham tanto conhecimento das habilitações concedidas ao curso.

É importante destacar que, anteriormente à criação e regulamentação do curso de Pedagogia, a formação de professores era realizada na Escola Normal, em nível de segundo grau. Dessa forma, Brzezinski (1996, p. 19), afirma que:

A Escola Normal foi, por quase um século, o lócus formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal. Conforme explicita Schwartzman (1976), a tradição brasileira de formação em nível superior, enquanto durou a vigência do Império, limitou-se às escolas de medicina, de direito e de engenharia. Antes do período republicano, a formação para o magistério efetivava-se na Escola Normal, que com raras exceções, consistia em cursos anexos aos já criados.

Em 1880, a primeira Escola Normal foi criada no Brasil. De acordo com Brzezinski (1996), nos anos 30 do século XX, a Escola Normal do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, criada para formar professores primários viria a tornar-se centro de referência nacional dos estudos pedagógicos em nível superior. Dessa forma, a Escola Normal, em nível técnico, estava vinculada ao ensino superior; no entanto, sem status de curso superior, ao que parece um desprestígio em relação aos demais cursos superiores. Vale salientar que o curso de Pedagogia foi criado ensejado por lutas e batalhas para reconhecê-lo como curso superior.

#### **4.2 A Formação Inicial em cena: Anos Iniciais**

Compreendemos que, embora complexa, a graduação em Pedagogia é que vai preparar o pedagogo, proporcionando o alicerce necessário para uma atuação sólida e segura. Partimos da proposição sobre formação inicial defendida por Dantas (2007, p. 43), ao afirmar que:

A formação inicial permite, durante o processo formativo, anteceder o desenvolvimento profissional, porque estuda, simula e observa quadros da realidade educacional. Sendo assim, tende a contribuir para construção do ser professor, cuja consolidação ocorre conforme a história de vida de cada sujeito e suas relações sociais provenientes do contexto em que está inserido. A formação inicial se propõe construir no sentido que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Essa formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vê se transformando em formação contínua.

A formação inicial tem vasta importância no processo formativo do docente, pois é neste momento que os saberes e as habilidades serão potencializados para torná-lo um profissional fundamental ao campo educativo. Ao conceito de formação inicial recorremos a Tavares (2014, p. 94) que a compreende como:

[...] aquela que capacita, potencializa e habilita os professores profissionalmente, no desenvolvimento de suas ações, atividades e tarefas no contexto do seu trabalho. A formação inicial comporta conhecimentos e saberes de natureza e dos âmbitos social, científico, cognitivo, epistemológico, didático, pedagógico, assim como, culturais, englobando questões de ordem ética, estética, moral e cívica. A utilização desses componentes de forma adequada e assertiva permitem que os professores desenvolvam melhor e com maior dinamismo suas capacidades que consubstanciam a apropriação de competências necessárias e indispensáveis ao exercício do trabalho docente.

Inferimos que os desenvolvimentos de todos os componentes citados pelo autor, certamente, levarão os professores a atuarem de forma apropriada e segura. Deste modo, Dantas (2007) afirma que o processo formativo do professor, constituído desde a formação inicial, é seguramente um importante caminho para profissionalizar o docente, possibilitando-lhe permanentemente desenvolvimento profissional. Diante desse contexto, Coelho (2006, p. 50, grifo meu) afirma que:

[...] mais do que formar profissionais, técnicos ou especialistas, é preciso formar pessoas que a cada momento estudem, busquem o saber e, no exercício de qualquer atividade ou função e nos vários contextos e momentos de sua existência, possam superar a mera competência técnica especializada, viver e agir a plena realização da vida do espírito, da sociedade e da humanidade excelentes, **da autonomia, da igualdade, da democracia**, da justiça. Formar **os estudantes** e, em especial, **os licenciados** na e para a autonomia não significa liberá-los para fazerem o que quiserem, nem serem omissos na defesa de idéias e princípios, mas orientá-los nas questões relativas ao saber, ao ensino, à aprendizagem, à existência social e pessoal. É preciso, então, formar o licenciando que possa efetivamente **interrogar, o mundo, o homem, a sociedade, a cultura, a educação, a escola** e que elevando-se acima da mediocridade e da banalização dessas realidades, contribua para a elevação de todos os humanos ao mundo da cultura, do espírito, da autonomia.

Nesta via, Franco (2006) orienta a buscar uma proposta curricular que articule pontos comuns, sustentada por bases de um processo contínuo de reflexão e avaliação, contrários à modelos prontos, engessados, que não contemple as especificidades epistemológicas da Pedagogia e da contemporaneidade.

Indiscutivelmente, a formação docente é, nos dias atuais, um dos maiores desafios da profissionalização em prol de uma educação de qualidade pautada pela democracia e equidade. Essa qualidade é indissociável da teoria e prática. No entanto, a construção e a transformação do saber dependem, principalmente, da iniciativa, interesse e atitude deste profissional em construir e consolidar saberes, pesquisar,

refletir e se tornar autônomo para fazer a diferença na vida dos estudantes. Vale destacar que o curso de Pedagogia abre um leque diversificado de habilitações, haja vista as áreas de atuação do pedagogo dentro e fora das escolas. Acerca disto, encontramos em Libâneo (2002, p. 38) a defesa de que:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal, e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc.

Nota-se o quanto foram expandidos o campo da pedagogia e os espaços que a categoria conquistou, fato que traz maior preocupação com a formação inicial de qualidade que contemple efetivamente todos os saberes e aprendizagens inerentes à profissão a fim de atender as suas singularidades. Outro fator que merece atenção é o fato de muitos almejarem, nesta formação, apenas uma possibilidade de emprego, tendo em vista que a licenciatura em Pedagogia é de baixo custo e atrai grande público, sem necessariamente possuir qualquer perfil profissional, o que pode ser mal compreendido. Para completar, ainda há os ataques aos pedagogos, posto que:

A crítica a Pedagogia tem aumentado: ela não cobriria os requisitos de “cientificidade”; seria uma tarefa voltada para a prática, estando mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico; não teria objeto de estudo próprio porque o fenômeno educativo é pluridimensional, assim como não disporia de um sistema claro e coerente de conceitos. (LIBÂNEO, 2002, p. 64.)

No âmbito do curso de Pedagogia, a formação inicial deve ser encarada com responsabilidade e seriedade em prol da qualidade da formação e dos serviços oriundos dela. Nessa perspectiva, Pimenta (1999, p. 17), reitera “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação”.

Assim, consideramos a identidade docente um processo sólido na profissão. De acordo com Pimenta (1999, p. 19),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Contudo, percebe-se que há aprendizagens que a formação inicial não poderá alcançar e somente a experiência e o cotidiano apresentados na realidade do dia a dia fornecerão elementos que desenvolverão a expertise que o docente necessita para enfrentar os desafios vivenciados no chão da escola. Dessa forma, apoiamo-nos em Dantas (2007, p. 58) quando afirma que:

A compreensão da prática educativa, construída durante a formação inicial, frequentemente entra em conflito com a realidade escolar, induzindo o professor, constantemente, a tomar novas decisões. Entretanto, este nem sempre sabe como atuar diante das situações-problema, principalmente, se não teve uma formação pautada na reflexão do cotidiano escolar.

São estas as razões que nos fazem acreditar que o professor iniciante, muitas vezes, pode chegar à escola inseguro por haver elementos da formação que somente serão articulados no chão da escola, diante de situações singulares à realidade e ao contexto social da turma. No entanto, são decisões tomadas por esse professor que nos fará repensar sobre uma formação pautada na reflexão e na práxis, validada por Franco (2006), ao indicar uma formação imbuída por interesses emancipatórios:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2009, p. 18)

Acreditamos que é essa formação que dará aos professores iniciantes as ferramentas necessárias para superarem as tensões, os desafios e as contradições



intrínsecas à docência, atrelados ao contexto social e cultural singular de cada realidade escolar, munindo-os de conhecimento e desenvolvendo saberes que venham ser mobilizados em momento oportuno.

Consideremos as sequencias chamadas por Huberman (1995), “de exploração” e “de estabilização”, derivadas do início da carreira. A exploração corresponde ao optar provisoriamente a profissão, investigando e experimentando papéis. A estabilização, consiste em centrar a atenção em dominar as características do trabalho. Nesta via, o autor acrescenta que seus estudos mostraram que há quem estabilize cedo, outros estabilizam com o tempo e uns, simplesmente, não estabilizam.

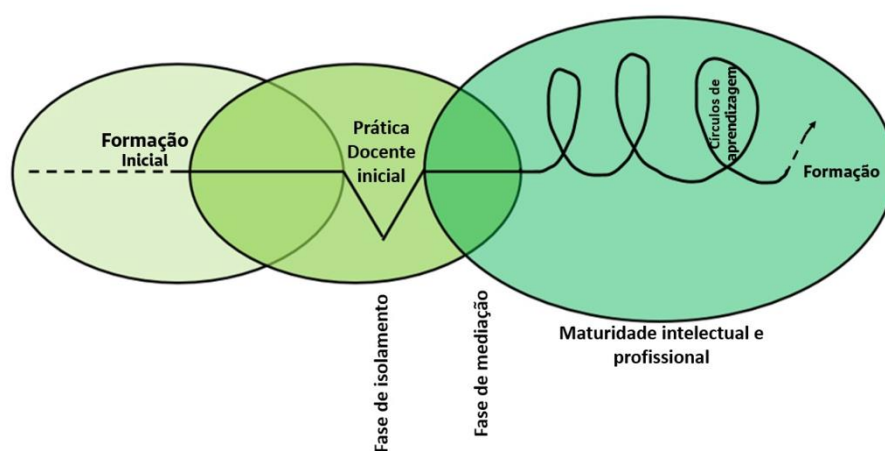
No entanto, destacamos um posicionamento a respeito da formação inicial, que configura uma fase crítica. De acordo com Tardif (2002), muitos autores chamam este processo de “choque com a realidade”, “choque de transição”, ou ainda “choque cultural”. São percepções que reportam ao confronto inicial com a difícil e complexa realidade da prática docente, à decepção dos primeiros momentos de profissão. Tardif (2000, p. 82), cita Eddy (1971), que caracterizou o início da carreira distinguindo três fases: a primeira – na transição do idealismo para a realidade, a segunda – iniciação no sistema normativo e informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, e a terceira – a descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Há autores que consideram este processo crítico da iniciação docente entre os primeiros cinco ou sete anos, período de aprendizagem e desenvolvimento de muitos sentimentos, sobretudo negativos e, muitas das vezes contraditórios nos novos professores.

Huberman (1995), analisa o ciclo de vida do professor em fases: a entrada na carreira corresponde entre os 2 e 3 anos de ensino, caracterizada pela “sobrevivência” e “descoberta”, pelo “choque do real”, pela confrontação inicial e o tateamento constante, inquietadas pelo abismo entre os ideais e a realidades do dia a dia, a fragmentação do trabalho, as dificuldades naturais da heterogeneidade da turma. A fase da estabilização, entre 4 e 6 anos de carreira, condiz com a consolidação de um repertório pedagógico, corresponde a um sentimento de competência pedagógica crescente, sentimento de confiança para o enfrentamento de situações complexas ou inesperadas. A fase de diversificação, assentada entre os 7 e 25 anos de ofício, centra-se a uma fase activista, condizente com tomada consciente, são professores motivados, dinâmicos e empenhados, em busca de novos desafios. A fase da serenidade se refere entre 25 e 35 anos de profissão, embora, nem todos cheguem a esse momento, é uma fase de questionamento, em que se recorda e lamenta o período activo, assumindo

distanciando afetivo de seus alunos. A fase de desinvestimento, entre os 35 e 40 anos de carreira, configura o final da carreira profissional, de desprendimento, em que é possível fazer um balanço da carreira.

Nesse viés, nos ancoramos em Dantas (2007, p. 41), que faz menção a Pacheco e Flores (1999) que declaram este processo composto por fases: “Formação Inicial”; “Iniciação ao Ensino” e “Formação Contínua”. Para melhor visualizar esse processo crítico do início da carreira docente, trazemos a figura “Processo formativo de professores” da tese de Dantas (2007).

**Figura 1 – Processo Formativo de Professores**



Fonte: Tese de Dantas (2007)

Depreendemos a partir da figura acima que não é possível atribuir à formação inicial a responsabilidade de preparar o docente para todas as demandas que o ofício lhe compete. Nesse sentido, acreditamos que os sentimentos de insegurança e incerteza sentidos ao iniciarem a prática são naturais e permeiam a fase de isolamento e a fase de iniciação. Portanto, a formação inicial dará ao professor a base, os fundamentos necessários para que saibam articulá-los e transformar sua realidade. No entanto, haverá tropeços pelo caminho, momentos de tensão, angústia, dúvida e medo, por falta da maturidade profissional e profissionalidade docente. Cruz (2017, p. 48), corrobora afirmando que “a profissionalidade docente pode ser entendida como modelos de ser professor e de caracterização da atividade profissional que ele exerce. Esses modelos são construídos historicamente a partir de demandas sociais que são colocadas para a profissão docente ao longo dos anos”.

À vista disso, Imbernón (2011, p. 12 e 13) traz as considerações de Labaree

(1999, p. 20) “Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças”. Discorreremos ao cerne dessas razões adiante.

Todavia, é através dos ciclos de aprendizagens, enfrentamento de tensões e desafios que o iniciante desenvolverá maturação docente. É a formação continuada que dará a subsistência que o iniciante tanto precisa para a construção de sua identidade enquanto docente. Acerca da formação continuada:

Certamente, requer um processo permanente de estudo, de reflexão, de discussão, de confronto e de experimentação coletiva, para o qual se faz necessário não apenas que as instituições formativas assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome, para si, a responsabilidade por sua formação. (DANTAS, 2007, p. 63)

Destarte, é importante refletir sobre as políticas educacionais que envolvem a formação docente. As ações desenvolvidas a fim de promover a formação de professores estão contempladas nas políticas educacionais. De acordo com o Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, este é um conceito amplo e engloba tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação:

As políticas de formação de professores ganharam força e visibilidade nas últimas décadas em decorrência da concepção de que representam uma ação fundamental para a melhoria da educação básica. Desde 2007, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – que assumiu a condição de agência responsável pela proposição e desenvolvimento de ações para a formação de professores da educação básica – fizeram investimentos vultosos em programas e projetos com vistas à qualificação e valorização da docência. (BRASIL, 2017).

Neste sentido, delineamos sobre o ensino superior como um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo de toda a vida. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Contudo, é oportuno considerar:

As recentes políticas que abrangem a formação de docente são respostas às movimentações de professores que buscavam a valorização de seu trabalho, mas são implementadas principalmente para adequar a educação às novas perspectivas neoliberais. O governo utiliza as reformas educacionais para cumprir seus acordos com órgãos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, buscando acompanhar o crescimento dos países capitalistas, usando a educação como instrumento. (SOUZA, 2017, p. 28, 29)

É incontestável o poder transformador e libertador que a educação traduz em todas suas esferas, seja cognitiva, social, emocional ou física. E é o professor que será o agente de transformação em sala de aula. Por isso, sua missão e responsabilidade social são inquestionáveis. Contudo, é importante analisar e refletir sobre as reais intenções que sustentam as políticas de formação de professores que muitas vezes não atendem às necessidades dos professores, nem dos alunos. Todavia, tais políticas corroboram para o controle e dominação do Estado no que tange à educação formal:

[...] formar o professor e a professora para atuar na Educação Básica é uma prática que tem grandes contributos a partir das licenciaturas, mas que requer a (re)significação e mesmo adoção de outros mecanismos, contextos e situações criadas para potencializar este processo formativo, como: investimento em políticas públicas eficazes; condições estruturais, curriculares e formativas dos cursos de formação de professores e professoras; melhoria do processo de formação continuada, que implica também condições adequadas de trabalho, remuneração, tempo para planejamento, entre outras; uma política de acolhimento dos(as) professores(as) iniciantes no cotidiano das escolas que receberão estes sujeitos; a aproximação entre a universidade e a escola, permitindo mais fundamentações, para que o sujeito, em se defrontando com a escola em sua primeira vez, passe a conhecer melhor e a se socializar na cultura escolar, sabendo como agir e tomar decisões diante das situações inusitadas, imprevisíveis, fundamentais e necessárias, etc. (MORAIS, 2015, p. 16,17)

Neste contexto, crítico e reflexivo, que a investigação em questão, propõe-se a discutir a formação inicial de professores e as políticas públicas que a ancoram, visando compreender se, estas, têm contribuído para ressignificar a formação de professores.

O próximo capítulo desvela a respeito da constituição da profissionalidade e identidade docente do iniciante tendo teoria e a prática como elementos mobilizadores.

## 5. PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE: MOBILIZAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática. Paulo Freire*

Os termos profissão, profissionalismo, profissionalidade e profissionalização são ambíguos e intrincados tanto em relação ao conceito quanto a sua aplicabilidade. De acordo com Imbernón (2011, p. 28), “O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional [...]”. Ao passo que Garcia (2010, p. 12), respalda “O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral”.

Neste ensejo, aproximamos os conceitos de profissionalidade e identidade docente, a julgar, por ambas configurarem uma construção histórica e temporal, desse modo, concebemos que uma é consequência da outra. Reiteramos ao nosso aporte teórico as contribuições de Cruz (2017), fundamentada em autores de renome. A autora aprofundou o conceito de **profissionalidade docente** em diversas vertentes, inclusive, associando aos conceitos de profissão e profissionalismo, além de particularizá-los, ao dizer que:

Profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor. Profissionalismo refere-se às estratégias e a retórica coletiva, que são utilizadas para reivindicar o estatuto sócio-profissional da atividade, constituindo também hierarquias de atividades. Contudo, é no profissionalismo que se efetiva a adesão individual à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão a partir do seu cumprimento. (CRUZ, 2017, p. 72-73)

Nessa perspectiva, apreendemos que a profissionalidade é construída no percurso profissional, no exercício da profissão; refere-se ao desenvolvimento do que foi trilhado na formação inicial ao passo que prossegue na formação continuada. Arelada à profissionalidade estão as capacidades relacionadas aos saberes, a cultura, a própria identidade da profissão docente. Vinculamos a profissionalidade à noção de qualificação e competência, envolvendo valores coletivos e individuais. A noção de competência, muitas vezes, é questionada por envolver aspectos ideológicos; e tomamos

aqui a competência como domínio dos conhecimentos, saberes, metodologias, normas e valores requeridos pela profissão docente.

Mais do que formar por competências, pensamos numa educação com princípios emancipatórios, pautada nos aspectos sociais, políticos, econômicos e psicológicos que emanam da sociedade. À esse encontro, Imbernón (2011, p. 54, 55) pondera a complexidade social e formativa da profissão docente com vistas à superar o tecnicismo aplicado ao conhecimento profissional, quando o professor é convertido “em um instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica”, provocando “uma alienação profissional, uma desprofissionalização” que tem como consequência “uma perda do profissionalismo e um processo acríptico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho”.

Nessa lógica, a Pedagogia recorre à contribuição de ramos do conhecimento científico como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia (LIBÂNEO, 2002). Se a intenção da escola é promover uma formação integral, nada mais justo do que a Pedagogia, interligando-se a outras ciências, possa investigar o indivíduo em sua totalidade e procure atender as necessidades e expectativas desses indivíduos.

Neste sentido, há de se pensar na composição da identidade deste profissional que visa atender na totalidade as demandas implicadas à educação. A esse respeito Garcia (2010, p. 18) explica:

“a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional.” Por isso a importância de se pensar nesta constituição de identidade profissional dos professores iniciantes, uma vez que estes, em sua maioria, caem na escola, muitas vezes, de paraquedas, sem saber quais rumos tomar diante do processo de ensino e aprendizagem, ao se verem envolvidos em situações de indisciplina, desinteresse e, até mesmo, de falta de respeito por parte de muitos alunos.

O autor lembra particularidades ligadas aos diversos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos e menciona um cenário de desafios referentes a indisciplina e desrespeito por parte dos alunos, que será enfrentada com segurança a partir da consolidação da identidade e profissionalidade construídas ao longo da carreira, assegurando a expertise necessária à complexa atuação docente.

Todavia, apesar de entendermos a necessidade de o professor desenvolver um trabalho de excelência amparado pela profissionalidade que a experiência proporciona,

alicerçada pela identidade formada, constatamos não ser possível tê-las no início da carreira. De acordo com Vasconcellos (2001), a formação dos educadores é uma ação constante, especialmente por três razões: a primeira refere-se à enorme complexidade da nossa atividade e sua exigência, sendo questionada pela crise de sentido e desvalorização da profissionalização; a segunda diz respeito às inúmeras atribuições da escola impostas pela demanda da sociedade e principalmente do Estado; já a terceira está relacionada à frágil formação inicial dos educadores, tanto pela qualidade da formação, frequentemente disponibilizada, quanto pela falta de interesse do acadêmico na sua formação; reflexo, entre outras coisas, da vivência curricular logo do início do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, cabe salientar que é enviesado por todos esses múltiplos movimentos que o professor vai constituir sua identidade:

[...] as identidades docentes das professoras iniciantes vão se constituindo muito marcadamente por suas primeiras experiências na cultura escolar e que vão configurando o modo de ser professora, pelas aprendizagens que se mostram e que vão sendo desveladas com os mais múltiplos e variados sentidos, enfoques e intensidades. (MORAIS, 2015, p. 86)

No entanto, cabe pensar num movimento reverso e em suas consequências, quando temos uma formação docente frágil e desarticulada com a teoria e a prática. Para além, faz-se necessário refletir acerca do espaço em que a prática docente se efetiva, envolta por um universo complexo e repleto de múltiplos significados que se expandem e modificam em meio às imprevisibilidades, descontinuidades, conflitos, rupturas e transgressões. (MORAIS, 2015)

Por estas razões, Libâneo (2002) elucida, são três os objetivos da escola: (1) a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) a formação para a cidadania crítica e participativa e; (3) a formação ética. O primeiro objetivo trata da formação para o mundo do trabalho, formação técnica, profissional e também aborda a formação sociocultural. O segundo objetivo versa sobre a cidadania, capacidade de exercer direitos e deveres, ser agente participativo na sociedade, ser crítico, transformador. O terceiro, enfatiza os valores morais, como distinguir o certo do errado. Compreender a importância do desenvolvimento das ciências em parceria é buscar a formação integral e essa, conseqüentemente, irá gerar qualidade no ensino. Para atender aos objetivos propostos, é preciso refletir sobre as intenções da formação docente e em que esse viés está assentado. Coelho (2006, p. 52) ainda afirma que:

[...] mais que instrumentalizar os professores, as licenciaturas devem contribuir para a superação do empirismo, do positivismo, do cientificismo, do psicologismo, do didaticismo e do primado do imediato, da prática, da técnica, do mundo da imagem, da mídia, abrindo-se a uma sólida formação teórica nas humanidades e nas chamadas áreas de conteúdo, sem o que o fazer pedagógico dificilmente escapará da acomodação aos interesses, às necessidades e as carências de tudo o que é particular, circunscrevendo a educação, realidade ampla, significativa e rica, aos limites estreitos e pobres do senso comum, do sensível e da prática. A reflexão, a crítica e o pensamento são inseparáveis de uma transformação lúcida e consequente da realidade.

Conforme Souza (2017, p. 15), “para que o professor iniciante possa assumir sua identidade como docente, é necessário que durante sua formação sejam feitas reflexões acerca da forma em que a profissão se constituiu ao longo dos anos e a que função ela deve desempenhar na sociedade”.

É diante dessa perspectiva, que a pesquisa se faz importante e necessária. Pensar numa formação de professores, sólida, que ampare as demandas que a sociedade necessita, é pensar em qualidade. Entender que a formação está constituída de teoria e prática e que ambas se constituem faces da mesma moeda, de forma significativa, mesmo entendendo que a profissionalidade docente e a identidade profissional serão conquistadas na temporalidade da profissão. Garcia (2010, p. 13) ainda acrescenta:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais.

Por isso, há de ter atenção maior com o professor iniciante que chega à sala de aula antes mesmo de se apropriar dessas esferas da profissão. A esse respeito, Silva (2014, p. 45), menciona Papis e Martins (2008, p. 16) que afirmam ser necessário “que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores”. Para as autoras, ainda em relação ao professor iniciante, há que se considerar que, todavia, “o atendimento a essa necessidade parece não ter sido ainda levado em consideração pela grande maioria das instituições escolares de educação básica e pelas instituições de educação superior.”

Nesta direção, o parecer de Souza (2017, p. 30) nos alerta que:

Apesar de ter sofrido grandes avanços, precisamos refletir se a formação inicial do professor apresenta subsídios suficientes para preparar o docente perante os problemas educacionais do país, de



forma que ele possa assumir a sua identidade profissional e o ingresso na carreira.

O aporte teórico desenhado até aqui confirma o indubitável da formação inicial ser reputada como prioridade para a categoria docente para que o trabalho docente não se perca nos discursos hegemônicos.

### **5.1. Os saberes que permeiam a prática do professor iniciante**

Ao pensarmos nos saberes que constituem a ação docente, partimos da proposição de que para ser educador é preciso saber educar. Porém, para educar é necessário dominar os saberes implicados na ação de educar (SAVIANI, 1996). Certos de que educar é um fenômeno complexo, dominar os saberes necessários à prática docente torna-se um desafio, principalmente frente às novidades que o mundo contemporâneo traz. Diante destas circunstâncias, é pertinente trazer o conceito de prática que Xavier (2016, p. 23) desvendou em sua pesquisa:

A prática é concebida por muitos autores como um fenômeno que ocorre no âmbito educativo, no processo de ensino-aprendizagem, das relações que englobam conhecimento, ação, professor e aluno. Contudo, defendemos não apenas a relação desses elementos, mas a concebemos com base no pensamento de Tardif (2013) que discute a ideia da pluralidade que reveste o fazer docente. Ao mesmo tempo, somamos a esta perspectiva à compreensão de Freire (2006), o qual também defende a necessidade e o reconhecimento sobre os saberes que envolvem à prática do pedagogo, entender que ensinar ou praticar com viés educativo a atividade pedagógica é buscar em suas atitudes diárias no contexto escolar a “ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Percebemos que o domínio e articulação de todas essas aprendizagens e saberes não são tarefas fáceis, visto que, muitas vezes, a educação está a serviço de uma aprendizagem mecânica e conteudista em busca de resultados imediatos. Por isso, os professores devem ter, na formação inicial, o apoio e fundamento para embasar a prática consciente de seu papel. À luz de Tardif (2002), buscamos compreender quais seriam esses saberes que os docentes mobilizam cotidianamente, no chão da escola, em suas salas de aula, que embasam o ofício docente. Compreendemos que os múltiplos saberes são mobilizados socialmente e politicamente, sem desconsiderar as questões de cunho emocionais e afetivas que interferem diretamente na ação do professor.

Certamente que o professor do século XXI não é aquele que apenas reproduz os saberes dos livros. Tomemos a afirmação de Tardif (2002, p. 61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Neste sentido, Saviani (1996) também aborda cinco saberes essenciais, são eles: i) o saber atitudinal – está relacionado à disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, respeito, diálogo e atenção às singularidades dos educandos; ii) o saber crítico-contextual – trata-se da compreensão socio-histórica e posicionamento ativo, crítico e inovador; iii) os saberes específicos – corresponde às disciplinas que integram os currículos escolares, oriundas das ciências humanas, da natureza e artes; iv) o saber pedagógico – inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais; e v) o saber didático curricular – compreende o saber-fazer, implica a dinâmica do trabalho pedagógico. Todos esses saberes nos mostram a complexidade quanto à sua aplicação na prática do professor, na medida em que os saberes e as aprendizagens se relacionam e se completam. Nesse viés, Dantas (2007, p. 103-104) afirma que:

As relações entre os saberes ocorrem pela mediação dos conhecimentos internalizados no homem consigo e com o outro homem. Estes saberes se explicam pela inter-relação. O saber conhecer se alia ao saber fazer para dar concretização à ideia pelo fazer. Os saberes conhecer e fazer somente fazem sentido, ao serem compartilhados com o saber conviver. Finalmente, o saber ser só será significativo se aprender as lições dos outros saberes.

É importante destacar que o ser humano traz consigo uma história, marcas, experiências, aprendizagens, portanto, formação de vida. Destarte, há saberes inerentes à sua história de vida, à sua cultura. E esses saberes também são articulados à sua prática profissional, o que nos faz compreender que os saberes que permeiam a prática docente não são apenas saberes oriundos da academia, mas da vida:

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36).

Assim, a pesquisa mostra preocupação com a formação inicial, uma vez considerada base do trabalho docente, principalmente quando pensamos nos desafios

diários que a profissão carrega, haja vista a realidade e a contemporaneidade. Sendo assim, Pimenta (1999, p. 18) aponta que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Considerando as premissas de Imbernón (2011, p. 67), de “abandonar práticas que suponham um processo acrítico” defronte a “uma análise teórica e de contraste com a realidade” implicando “valorização aos pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las” a repercutir no chão da escola, constituída por uma multiplicidade de aspectos e influências de origens diversas.

Desse modo, buscamos, nesta pesquisa, inferir de que maneira os saberes docentes apreendidos na formação inicial são mobilizados em suas práticas. Nesta via, o capítulo seguinte descortina o pedagogo inserido na escola pública do Distrito Federal, evidenciando o início da prática docente.

## **6. O PROTAGONISMO DO PEDAGOGO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Paulo Freire*

O órgão responsável por organizar e gerir a educação no Distrito Federal é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF; é dela a responsabilidade pela gestão de todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Sua missão é oferecer uma educação pública, gratuita e democrática, atrelada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. Também é referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade, tendo como valores a qualidade, a democratização, o compromisso e a ética.

Dessa forma, a rede pública do DF é uma das maiores do país, com mais de 450 mil estudantes atendidos. Este fato se justifica por não haver rede municipal, tendo o Distrito Federal que absorver toda Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio e Profissional). De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2020), há 686 escolas na rede, compondo 460.475 estudantes e divididas em: i) Educação Infantil – 270 unidades; ii) Ensino Infantil – 517 unidades; iii) Ensino Médio – 88 unidades; iv) Educação de Jovens e Adultos – 103 unidades; v) Educação Profissional – 11 unidades; vi) Educação Especial – 250 unidades; vii) e Educação Precoce – 19 unidades.

Para atender esta demanda, a SEEDF conta com 25.979 professores efetivos, 9.817 professores temporários e 8.813 profissionais de assistência à educação. Logo, para organizar toda a rede de escolas, a SEEDF dispõe de 14 regionais de ensino distribuídas em Regiões Administrativas do DF. Fundamentada nos princípios da liberdade, autonomia e participação a gestão das unidades escolares constitui-se, pela letra da lei, democrática sendo a escolha por diretor e vice-diretor feita pela comunidade escolar, através de votação. Dessa maneira, de acordo com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) cada unidade escolar está composta por: diretor, vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria. A organização pedagógica completa a gestão das escolas com o Serviço de Coordenação Pedagógica; Equipe de

Apoio (Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, Orientação Educacional e Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos).

Diante desta circunstância, o pedagogo ganha destaque ao desempenhar funções de relevância e imprescindíveis no contexto educacional. O Decreto Nº 38.631/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017) estabelece critérios para a atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem em exercício nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino e nas unidades parceiras. Assim o pedagogo pode ocupar cargos de: Direção Escolar; Coordenação Pedagógica e Supervisão Pedagógica. No entanto, há a necessidade de formação específica para atender aos serviços especializados.

Todas essas funções vêm mostrar o protagonismo do pedagogo no contexto educacional e o quanto a função do pedagogo professor mudou ao longo da história. As mudanças alcançadas até então são frutos de lutas pelo reconhecimento da importância e, principalmente, necessidade dos serviços desempenhados pelo pedagogo. Embora o alcance desses espaços e serviços seja visto como uma vitória, ressaltamos que ainda há muito o que conquistar, visto que não são todas as escolas que contam com esses profissionais, pois muitos deles atendem por rodízio, de forma itinerante, o que deixa a desejar no que tange às necessidades individuais de cada escola. Tal situação faz com que o pedagogo atue em várias frentes para atender as demandas da escola, fatos que os sobrecarregam e, por vezes, faz com que a qualidade de seu trabalho seja posta em dúvida.

Vale destacar uma valiosa conquista da categoria docente, obtida através do Projeto Escola Candanga, em meados de 1996, se concretizando nos anos 2000 com a especificação e divisão da jornada de trabalho do professor e seu reconhecimento profissional. De acordo com o concurso para provimento de professores do DF, este pode optar por trabalhar 20 ou 40 horas por semana. De acordo com o último plano de carreira institucionalizado, 2013, os professores que decidem trabalhar na jornada de 40 horas por semana, cumprem 25 horas/aulas em regência e 15 horas em Coordenação Pedagógica, desenvolvendo atividades destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. Este ganho da categoria docente representa respeito e valorização profissional.

São essas as razões que nos fazem acreditar que a categoria é fomentada por lutas e somente através delas teremos condições concretas para a promoção de um trabalho de qualidade, assim como a valorização profissional que tanto a classe almeja.

Com a finalidade de orientar a categoria docente do DF, temos o **Currículo em Movimento**, um importante documento próprio da SEEDF que envolve toda a rede de professores. Dialogando com as leis educacionais, direciona toda a Educação Básica – Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento encontra-se organizado em oito cadernos: Pressupostos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e Ensino à Distância – Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. A materialização do Currículo em Movimento se dá pelo Projeto Político Pedagógico de cada escola, que é construído de forma participativa e democrática por toda comunidade acadêmica.

### 6.1 O início – o chão da escola – a realidade

Entendemos o início da docência um momento decisivo, não só para o que tange a carreira profissional, mas, para toda sua constituição identitária do professor, coligada ao desenvolvimento da sua profissionalidade:

O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional professora ou o profissional professor ao longo de sua carreira. (LIMA, 2004, p. 86)

Sabe-se que para lecionar na SEEDF é preciso ser aprovado em concurso público, seja como professor temporário ou professor efetivo. O último concurso para professores efetivos da SEEDF ocorreu no ano de 2016, conforme edital publicado no DODF<sup>3</sup>, já a última seleção para professores temporários aconteceu no ano de 2018<sup>4</sup>. Julgamos como desafiadora e extremamente concorrida a aprovação em concurso de tamanha magnitude, pois este último, contou com 151.111 inscritos para 2.900 vagas,

---

<sup>3</sup> Edital disponível em: <https://www.diariooficialdf.com.br/wp-content/uploads/2016/10/concurso-sedf-2016-saiu-o-edital-para-os-cargos-de-professor-analista-tecnico-e-monitor-sao-29-mil-vagas.pdf>

<sup>4</sup> Edital disponível em : [http://www.quadrix.org.br/web/visualizar.html?file=http://www.quadrix.org.br/Archives/General/19811/1\\_9816/20346/D7492ADF45D1/1\\_SEEDF\\_Processo\\_Seletivo\\_Simplificado\\_2018\\_edital\\_homologa%c3%a7%a3o.pdf](http://www.quadrix.org.br/web/visualizar.html?file=http://www.quadrix.org.br/Archives/General/19811/1_9816/20346/D7492ADF45D1/1_SEEDF_Processo_Seletivo_Simplificado_2018_edital_homologa%c3%a7%a3o.pdf)

sendo 1.170 de início imediato e 1.730 para cadastro reserva de acordo com o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebasp/UnB), banca responsável pelo certame. Nos anos seguintes oficializaram as nomeações. Reputamos os esforços relacionados ao empenho dos professores para alcançar a tão sonhada aprovação, na qual fazemos parte.

Após a nomeação, é chegado o momento mais esperado, a posse. Que celebração! Para alicerçar nosso aporte, trazemos Tardif (2002), Dantas (2007) e Húberman (1995), fortes referências acerca da inserção dos docentes na carreira profissional muito presente ao longo da nossa pesquisa e no Estado do Conhecimento. Os autores identificam que os professores vivenciam diferentes fases de aprendizagem à docência, chamando-as de ciclos ou fases, que foram abordadas no capítulo 4.

Em sequência à nomeação, o novo servidor da SEEDF é enviado a Regional de Ensino da região administrativa do DF que tiver vaga, podendo ser a do seu desejo ou nem tanto. Chegando a Regional é oferecida a este professor novato escolas que tenham vagas para docência e as turmas disponíveis. Todo este processo acontece rapidamente. Em seguida o professor novato se apresenta à escola e imediatamente é direcionado à sua turma. A respeito da escolha de turmas é importante destacar que há regras estabelecidas para tal, divulgadas anualmente, através de portaria pela SEEDF. A cada início de ano letivo é realizado um concurso para essa escolha que tem como ordem o professor com mais tempo de atuação enquanto docente na SEEDF para o mais novato. Dessa forma, o professor recém-chegado é o último a escolher sua turma. Outro fator relevante é que o pedagogo docente está habilitado a atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, que compreende aos Anos Iniciais. De acordo com o art. 40 do Regimento da Rede Pública do Distrito Federal (2019, p. 34), a Educação Infantil é oferecida em: Creche, para crianças de 3 (três) anos de idade, organizada em Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II e Pré-Escola, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, organizada em 1º e 2º períodos, respectivamente.

O Regimento da Rede Pública do Distrito Federal, conforme o art. 43 explica que o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos se estrutura em 5 (cinco) anos iniciais e 4 (quatro) anos finais. Os anos iniciais organizam-se em um Ciclo para as Aprendizagens do 1º ao 5º ano com dois Blocos ou Seriação (Quadro 3).

### Quadro 3. Ensino Fundamental Organizado em Ciclos<sup>5</sup>

2º Ciclo para as Aprendizagens:	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) – 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com duração de 3 (três) anos.</li> <li>● 2º Bloco - 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com duração de 2 (dois) anos.</li> </ul>
---------------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir do Regimento da Rede Pública do DF

Justificamos esse esclarecimento para explicar que desde o ano de 1994, os professores da SEEDF que lecionam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) fazem jus a uma gratificação, elevando sua remuneração, conforme consta no Art. 1º do Decreto nº 15.476, de 02 de março de 1994:

A Gratificação de Atividade de Alfabetização - GAA, no percentual de 25% (vinte e cinco por cento), instituída pela Lei nº 654/94, é concedida ao professor integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, que no efetivo exercício de regência de classe, alfabetize crianças ou adultos nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública ou conveniados que desenvolvam atividades do Ensino Fundamental nas modalidades Regular do Ciclo Básico de Alfabetização (equivalentes à 1º e 2º séries) e Fase I. do Ensino Supletivo. (DISTRITO FEDERAL, 1994)

Julgamos que esta gratificação somente para um grupo específico de professores não é justa nem é ética, uma vez que configura que o BIA é mais relevante que todo o segmento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dimensionando destaque para este grupo. Nós não partilhamos dessa condição, pois defendemos que todas as etapas da Educação Básica são importantes, sem distinção. Além disso, acreditamos que essa diferença difunde uma concorrência desleal entre os pares, fazendo muitos optarem por atuar na alfabetização pelo salário e não por outro motivo. Dessa forma, ponderamos que são por estas razões que quando os pedagogos recém-ingressos na SEEDF tomam posse, as turmas disponíveis são sempre as do 2º Bloco – 4º e 5º Anos, pois as turmas do 1º Bloco – BIA, são seriamente disputadas. Assim, seguindo a regra da escolha de turma, os professores veteranos são os primeiros a escolherem as turmas que irão lecionar.

<sup>5</sup> No Distrito Federal, desde 2013, o ensino público foi alterado do sistema seriado para o sistema de ciclos. O ciclo 1 corresponde a Educação Infantil: Creche (0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 a 5 anos). O ciclo 2 condiz aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1º Bloco (1º, 2º e 3º ano – 6, 7 e 8 anos) e o 2º Bloco (4º e 5º ano). O 3º Ciclo representa os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e o 4º Ciclo confere ao Ensino Médio.



Desta maneira a figura que tem a responsabilidade de receber o novo professor faz parte da gestão da escola, em geral, é o coordenador pedagógico, diretor ou vice-diretor. Lembrando que as nomeações acontecem a qualquer tempo, podendo ser no início ou durante o período letivo. O ideal seria que as nomeações acontecessem no início, assim, o professor iniciante participaria da Semana Pedagógica, momento de interação entre pares, de conhecer a escola, tendo contato com o Projeto Político Pedagógico, o Currículo. Período de planejamento coletivo e também que a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem passa para os professores as características de cada turma, situando o docente, com o objetivo de prepará-lo para o que vai encontrar. Assim, o professor entra em sala consciente do que vai fazer. No entanto, o iniciante que é nomeado no decorrer do ano letivo, é direcionado imediatamente para a sala de aula, perdendo esses momentos tão importantes e necessários, o que pode o fazer sentir perdido e inseguro. E muitas vezes, talvez pela correria do dia a dia, o responsável por receber, acolher e orientar o professor iniciante, não o faz:

O momento de inserção na docência tem sido evidenciado como um momento em que o professor se defronta com situações complexas, incertas e conflitantes no cotidiano da sala de aula e tem suas demandas ampliadas com as demandas da realidade escolar. JONSSON, 2017, p. 17

Todavia, o Governo do Distrito Federal (GDF) preocupado com a formação de seus profissionais fomenta um programa de educação que contempla uma grande estrutura chamada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Esta é executada pela Secretaria de Educação (SEE) e é responsável por todas as ações de formação dos profissionais da área do DF. Dessa maneira, o plano de carreira dos professores efetivos privilegia o mérito por intermédio do estímulo à formação continuada. Segundo Tavares (2014, p. 95):

A formação continuada, portanto necessita contagiar o professor em direção a um movimento espiral, de vaivém sintonizado com o presente e o futuro. Este movimento contempla reconsiderar o que já se tem incorporado para então, assimilar novos aprendizados que permitam novos olhares e (re)construções. Neste contexto, frisamos como fundamental para a formação, a valorização da heterogeneidade, da multidimensionalidade e da multiculturalidade dos sujeitos.

Nesta direção, a EAPE oferece mais de 100 (cem) cursos aos professores, sejam efetivos ou temporários, por ano e oportuniza afastamento anual para realizarem

especialização, mestrado e doutorado. Segundo consta no portal da SEEDF, em 30 (trinta) anos de movimento, a EAPE emitiu 200 (duzentos) mil certificados, sendo que os registros referentes ao ano de 2019 mostram 16.540 professores com especialização, 1.132 professores com mestrado, 144 professores com doutorado e 17 professores com pós-doutorado. Esses dados vêm mostrar a força da EAPE e principalmente o cuidado dos docentes com sua própria formação. Contudo, Garcia (2010, p. 26) nos alerta a respeito de cursos sem fundamentos:

[...] também se fracassa quando se pretende atualizar o professorado, ou seja, quando se tenta embarcá-lo em atividades que promovam sua aprendizagem contínua, mas as modalidades que lhe são oferecidas não vão além de cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática, nem continuidade.

Faz-se importante a definição clara dos objetivos a serem considerados quando se institui uma formação continuada. Nesse viés, consideramos a visão crítica do professor ao analisar e enxergar “a instrumentação de processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional (controle de mercado, controle político e administrativo), como expressões de uma imagem profissional débil”. (GARCIA, 2010, p. 25). Assim, acreditamos que EAPE desenvolve cursos contrários à esta premissa.

A inserção do professor à sala de aula torna-se um momento singular, haja vista, as cobranças impostas pelo contexto, atreladas à gama de conhecimentos que os professores necessitam possuir, segundo Garcia (2010), “um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim, como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. No entanto, para Imbernón (2011, p. 74), “tudo isso implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente, nem subordinado a um conhecimento externo”.

A seguir, o sétimo capítulo destaca as DCNs para o curso de Pedagogia, suas premissas, princípios e fundamentos, com foco no perfil esperado pelo pedagogo egresso.

## 7. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Paulo Freire*

Consideramos de extrema pertinência destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – do curso de Pedagogia para referendar nossa pesquisa no sentido de reverberar os desafios que essa formação nos impõe. Nessas Diretrizes, destaca-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em curso de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógicos.

Para a elaboração do documento, foi levada em consideração também: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, Art. 205; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica (BRASIL, 2001a); o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b); o Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001c); o Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001d); a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a); e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002b).

Ao iniciar este trabalho, considerávamos as DCNs como o documento mais claro e completo que trata o curso de Pedagogia em suas especificidades no qual encontramos o histórico do curso, as suas finalidades, princípios, objetivos, perfil almejado do licenciando, organização do curso, bem como a importância de delineamento de projeto político de cada instituição, organização curricular (núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores) e a duração de estudos (práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares, estágio curricular). No entanto, esta vigorou até dezembro de 2019, sendo suprimida pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP), aprovada em dezembro de 2019 e instituída nas escolas no ano de 2020.

Debruçaremos em nossa investigação às DCNs, haja vista, a temporalidade formativa dos sujeitos da pesquisa que tiveram este documento como norteador em sua trajetória acadêmica e profissional.

## **7.1. Princípios e Finalidades do Curso de Pedagogia**

Para o Conselho Nacional de Educação,

[...] grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de programas não-escolares.[...] também sejam formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. (CNE/ CP5 N° 5/2005).

De acordo com as DCNs, a organização do curso de Pedagogia deve observar com especial atenção os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (BRASIL, 2005a). Para isso, há de se adotar como referência, o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento,

execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (CNE/ CP5 N° 5/2005).

Assim, é realizado um trabalho com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidades de conhecimentos teóricos e práticos e que, segundo as DCNs, só será consolidado no exercício da profissão (BRASIL, 2005b). Também fundamenta essa formação a proposição, realização, análise de pesquisas e aplicação de resultados em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Percebemos aqui o quão complexa é a formação do pedagogo. Será que ao final do curso, o professor iniciante se sente pronto para desenvolver com segurança os saberes que foram fomentados durante a graduação?

## **7.2. Perfil do Licenciando em Pedagogia**

As DCNs tratam o perfil do egresso do curso de Pedagogia e indicam que esse deverá:

atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; aplicar modos de ensinar diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das

tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2005, p. 8-9).

Este conjunto de expectativas que as DCNs de Pedagogia propõem para formação inicial do pedagogo delineiam, em linhas gerais, o que se espera de um curso de formação de professores pedagogos. Como se percebe, grande parte delas está no âmbito das competências, do fazer. Concepção a qual somos contrários, haja vista, o reducionismo no papel do professor. Temos o apoio de Imbernón (2011, p. 40) quando diz “devemos evitar a perspectiva denominada genericamente técnica ou racional-técnica”.

Nesta ótica, buscamos reforço em Franco e Mascarenhas (2021, p. 1030). Para elas “A formação por competências desconsidera a necessidade de enfrentar com responsabilidade os desafios atuais da educação que precisa atuar num mundo plural e de imensa diversidade cultural, social, econômica e pessoal”.

Ainda, no caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, sem excluir o acima explicitado, os docentes deverão ainda:

Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade

majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. (BRASIL, 2005, p. 9)

Nota-se o quanto o perfil do curso definido pelas DCNs é complexo e desafiador. Então questionamos: como materializar esse perfil na formação inicial?

### **7.3. O Projeto Pedagógico e a Organização Curricular do Curso de Pedagogia**

Cada instituição de ensino deverá elaborar o seu Projeto Pedagógico, circunscrevendo áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, levando em consideração a formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso. Além disso, as DCNs propõem que:

A organização curricular do curso de Pedagogia ofereça um núcleo de estudos básicos (sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas), um de aprofundamentos e diversificação de estudos (voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que atenda a diferentes demandas sociais) e outro de estudos integradores (que proporcionará enriquecimento curricular) que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. (BRASIL, 2005, p. 10)

Tal organização compreenderá, além das aulas e dos estudos individualizados e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, de monitoria, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos e outras atividades acadêmico-científicas que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

Em consonância aos objetivos do curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, as DCNs determinam que a carga horária será de, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Assim, os estudantes desenvolverão seus estudos mediante: disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos; práticas de docência e gestão educacional; atividades complementares e estágio curricular. Observa-se o quão complexa é a efetivação de formação de um curso dessa envergadura. Neste sentido, Franco (2006, p. 100) afirma que:

Refletir sobre um currículo de formação de pedagogos exige, necessariamente, a consideração dos pressupostos que fundamentam as raízes epistemológicas do corpo de conhecimento da Pedagogia, buscando assim, perspectivar caminhos mais sólidos à reconfiguração da nova e necessária profissionalidade pedagógica. Desta forma, a proposta curricular a ser feita deverá buscar pontos articuladores comuns, bases de um processo contínuo de reflexão/ avaliação, contrapondo-se a ideia de um modelo, e mais ainda de modelo único, que jamais poderá contemplar a complexidade, quer da especificidade epistemológica da Pedagogia como ciência, quer das demandas socioculturais contemporâneas postas a esta ciência.

Acreditamos que o desafio dessa formação está em articular a teoria discutida na academia refletida no chão da escola. Por isso, a base deve ser de reflexão como práxis. Não cabe pensar no currículo com uma perspectiva redutora, nem técnica ou normativa. Há de se considerar toda a sua dinâmica política, social e cultural. É nessa perspectiva que Franco (2006, p. 104) questiona:

Estamos hoje, todos nós educadores, perplexos ao verificarmos a escola cativa da violência, os professores oprimidos em seu fazer profissional, tendo de pedir licença a bandidos e traficantes para poder trabalhar. Como pode, em condições tão desumanas, o professor encontrar sentido em seu fazer cotidiano? Como pode o professor construir relações de dignidade em sala de aula, quando as relações de violência e opressão social calam sua voz e seu fazer? Como educar para a cidadania, para a solidariedade, mergulhado em um mundo deteriorado em suas referências éticas? Como caminhar na esperança da humanização em um mundo tão selvagem?

Quando pensamos no perfil do pedagogo descrito nas DCNs (BRASIL, 2005c), percebemos o quanto é desumano exigir deste profissional numerosas aptidões, principalmente quando enxergamos as instâncias educativas sendo usadas como manobra pela superestrutura a construir referências contrárias à classe trabalhadora, como a desigualdade, a manipulação, o consumo e a competição. São essas contradições que, de forma perspicaz, permeiam a prática docente. Imbernón (2011, p. 35, 36) acrescenta:

Já me referi ao excesso de responsabilidade que a profissão docente está assumindo, o que torna difícil delimitar as funções profissionais e também comporta uma substancial mudança da profissionalização: novas exigências em relação à aprendizagem (um conceito de homogeneização cultural e ao mesmo tempo flexível), à organização, aos chamados temas transversais, uma pressão em favor de uma educação para a produtividade.



Inferimos que a categoria docente assume responsabilidades de outros setores, de outras áreas, correspondente a outros profissionais.

#### **7.4. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica**

Diante deste cenário socio-histórico, vimos nascer, em 2018, e ser homologada em 2019, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo o documento, a mais nova legislação referente à formação inicial tem como objetivo a “melhoria” da qualidade do ensino ofertado aos estudantes, bem como a valorização do professor, sendo que essa formação de caráter sistêmico, destina-se a formação inicial, continuada e a progressão na carreira (BRASIL, 2019a). Para Franco e Mascarenhas (2021, p. 1019) a nova legislação “[...] está baseada numa lógica de princípios formativos dissonantes” das DCNs que, embora limitada, indicava “uma concepção mais humanista, crítica, estética, política e vinculada à prática pedagógica implicada com a práxis”. Nesta perspectiva, Souza (2017, p. 32) reforça:

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

De acordo com a BNC, a formação é baseada em três eixos que contemplam a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país, a saber, conhecimento, prática e engajamento (BRASIL, 2019b). No que se refere ao eixo do **conhecimento**, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais; no eixo da **prática**, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo; e, no eixo **engajamento**, é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender (BRASIL, 2019c). O professor também deve

participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, além de ser envolvido com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Segundo Franco e Mascarenhas (2021, p. 1022), a BNC-Formação:

Tem o objetivo explícito de gerenciar a formação e a prática pedagógica docente via processo de padronização curricular, destituindo o terreno curricular das Licenciaturas do ato político e cultura, reduzindo o papel do professor em sua esfera crítica, criativa, autônoma, política e intercultural. Outra questão decorrente é a excessiva padronização exigida dos processos de formação docente, na intencionalidade de facilitar o controle de práticas, produzindo assim, uma percepção de que as práticas pedagógicas podem ser controladas, engessadas, previsíveis e que cabe ao professor apenas ser mais um controlador de resultados.

Compreendemos que é controlando o trabalho dos professores que a alienação profissional acontece. Portanto, é preciso ter atenção aos discursos estereotipados que nutrem a formação docente.

Ademais, o documento também propõe mudanças no tempo da formação inicial para a Pedagogia. A intenção é que, nos quatro anos de curso, sejam destinados dois anos para formação comum e um ano dedicado ao aprofundamento para cada etapa da educação, seja educação infantil, alfabetização ou polivalência. Ainda está prevista a possibilidade de o aluno cursar mais um ano de especialização com foco em gestão escolar e outro de mestrado. Franco e Mascarenhas (2011, p. 1026) sinaliza:

Indubitavelmente, o professor sofre um intenso processo de desprofissionalização, principalmente porque ele não se apropria do seu trabalho, apenas garantirá os princípios de uma pedagogia de competências instituída na educação infantil e no ensino fundamental, propiciando a separação no âmbito da educação de quem pensa e quem executa.

Segundo a BNC-Formação, seu ponto de partida foram os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e a baixa qualidade da formação dos docentes. Vejamos que, nesse momento, o documento justifica os resultados negativos culpabilizando a baixa qualidade da formação dos professores. Além disso, alega que a formação partirá de uma abordagem pautada pela interdisciplinaridade, interculturalidade e contextualização, bem como a criatividade, a inovação e a formação humana integral, tendo sempre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norte (BRASIL, 2019d). Mais uma vez vemos um destaque à resultado, vinculado à qualidade, considerando um, consequência do outro, ocultando todos os elementos que envolvem esse paradoxo. Desse modo, Imbernón (2011, p. 100) destaca que:

A instituição educativa também deve mudar, deve converter-se em algo verdadeiramente educativo e superar seu conceito já obsoleto que remonta o século XIX. Ao destacar seu caráter educativo queremos nos distanciar de enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes de qualidade, tão em moda nos últimos anos, e aproximar-nos, ao contrário, de seu caráter cultural, e da possibilidade, no campo educacional e em uma determinada comunidade, de que esse dinamismo cultural transforme os saberes e as consciências – e a estética – dos que atuamos na organização da vida e do trabalho nas instituições educativas.

Percebemos como, mais uma vez, a proposta está justificada pelos resultados negativos, sendo que a crítica é fomentada, de modo sutil, culpabilizando os docentes. Não quero dizer que os professores estejam isentos de qualquer imputação, porém, não cabe culpá-los como os únicos responsáveis. A responsabilidade abrange professores, alunos, família, e principalmente, o Estado.

## 8. METODOLOGIA

*Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Paulo Freire*

Neste capítulo, abordaremos o percurso metodológico da pesquisa que se divide em: método de pesquisa, natureza das fontes pesquisadas, instrumentos de investigação utilizados na geração de dados, campo e sujeitos participantes, coleta de dados, técnica de análise de dados escolhida e as limitações da pesquisa. Assim, a abordagem qualitativa é o que norteará o estudo ora apresentado.

A pesquisa qualitativa se torna instigante, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o ambiente é natural e tem nele a fonte de dados e o pesquisador se converte no instrumento principal de pesquisa. Desta maneira, temos a escola como ambiente próprio da pesquisa e o docente como seu protagonista. Embora muito questionada no passado por não ser pautada na cientificidade, a metodologia de natureza qualitativa ganhou respeito por encorpar rigor à investigação. Nesse sentido,

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente. (WOLCOTT, 1994 apud CRESWELL, 2007, p. 186)

Sendo assim, encontramos na metodologia qualitativa o aporte necessário para o desenvolvimento do nosso trabalho. Enquanto pesquisadores, destacamos, no entanto, a complexidade e responsabilidade de realizar pesquisa qualitativa, principalmente aliada ao caráter crítico-dialético, pois o investigador é envolvido intensamente dentro de uma experiência empírica através da história de cada sujeito participante da pesquisa. A pesquisa qualitativa é interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. (CRESWELL, 2007, p. 188).

Entretanto, não pretendemos nos afastar completamente de uma abordagem quantitativa, haja vista, o surgimento de dados quantificáveis e que não serão ignorados neste trabalho. Nos apoiaremos em Augusto (2013) que cita Vidich e Lyman (2006, p. 40) “[...] todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos [...]; o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social”.

## 8.1. Método de pesquisa

O método na pesquisa científica é o caminho que leva o sujeito a desvelar o objeto de estudo em sua totalidade, permitindo reconhecer que só é possível chegar à essência da formação inicial dos pedagogos pesquisados quando a realidade sai da aparência para a essência. Definir este caminho foi uma missão profunda, que nos exigiu um mergulho profícuo nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Creswell (2007), Gil (2002), Gibbs (2009), Marconi, Lakatos (2003), Netto (2011), Norman Fairclough (2001), Resende e Ramalho (2006). Destarte, o método da pesquisa em que se projeta o presente estudo se consolida numa abordagem crítica. Assim, no “[...] método dialético o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”. (MARX, 1968 apud NETTO, 2011, p.16)

Assim, para alcançarmos a real compreensão do método, aproximamo-nos da obra de Marx que considera a materialidade do real. Logo, como destaca Netto (2011, p. 22) “O método de pesquisa propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, que visa alcançar a essência do objeto”.

No mesmo viés, depreenderemos a **dialética** enquanto movimento nas relações estabelecidas, entre o eu e o outro.

O conceito de dialética é bastante antigo. [...] na antiguidade e na Idade Média o termo era utilizado para significar simplesmente lógica. A concepção moderna de dialética, no entanto, fundamenta-se em Hegel. Para esse filósofo, a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução. (GIL, 2008, p.13)

A partir da relação dialética, o homem é capaz de transformar a realidade social, histórica e cultural. Conforme dito por Marconi, Lakatos, (2003, p. 101) para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Sendo assim, o docente consegue compreender e até transformar sua realidade no chão da escola.

## 8.2. Instrumentos de pesquisa

Revelar os instrumentos investigativos é imprescindível para validar esta produção científica, pois é fundamental elucidar como os dados foram gerados. Diante da escolha do método e da multiplicidade da natureza das fontes, pensamos na utilização de instrumentos de pesquisa que dialoguem com a pesquisa qualitativa e respondam à problemática em questão. Logo, a pesquisa se apresenta classificada como **bibliográfica, documental e de campo**.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p.44).

A **pesquisa bibliográfica** foi crucial para a base teórica da pesquisa, de modo que tomamos como suporte os seguintes autores: Brandão (2007) conceituando educação com o apoio de Libâneo (2002) que detalha a formação do pedagogo historicamente, Dantas (2007) que aborda aspectos próprios da formação inicial, assim como Vasconcellos (2001), que resgata o professor enquanto sujeito de transformação. Luckesi (2001) tece acerca da prática educativa, Pimenta (1999) discorre acerca de particularidades inerentes a constituição identitária do professor, Cruz (2017) desvela a respeito do trajeto que envolve a construção da profissionalidade (2017), e Franco (2006) que discute o currículo numa perspectiva emancipadora.

No exame da literatura, para compreender as fragilidades e tensões da formação inicial dos pedagogos iniciantes nos apoiamos nas produções acadêmicas (teses e dissertações) encontradas no estado do conhecimento que nos deram suporte teórico nos argumentos e reflexões acerca da formação inicial em nossa fundamentação teórica, nas produções de Morais (2015); Tavares (2014); Xavier (2016); Silva (2014) e Jonsson (2017), contribuindo com nosso trabalho.

Dessa forma, para esta pesquisa buscamos também embasamento em documento oficial como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) referentes ao curso de Pedagogia, que de forma essencial norteou a pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 46) “[...] a **pesquisa documental** vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Esse tipo de pesquisa foi importante para compreender as DCNs do curso de Pedagogia e relacioná-la ao perfil do professor iniciante na escola pública da SEEDF.

Gil (2002, p. 53) ainda destaca que a pesquisa de campo se materializa como uma vertente primordial para consolidação do projeto, dado que

[...] procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

A **pesquisa de campo** permitiu compreender o processo das práticas dos docentes iniciantes que atuam em escolas públicas do DF. Para compreensão de como foi realizada a pesquisa de campo foi projetada a Figura 2.

**Figura 2. Instrumentos de Pesquisa**



Fonte: Autora (2020)

Conforme Marconi; Lakatos (2003, p. 201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisador devolve-o do mesmo modo.

Para tanto, elaboramos um **questionário** (Apêndice B), com perguntas abertas e fechadas para a coleta de dados, e, acreditamos que este instrumento de investigação nos permitiu a aquisição de informações vitais e que foram determinantes na exatidão da cientificidade.

De acordo com Gil (2002, p.116) “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Outrossim, visamos ser este um instrumento que contribuiu facilitando à participação dos professores na pesquisa, visto que, já é sabido o envolvimento diário dos pedagogos nas múltiplas atividades distintas da docência. Assim, o questionário compreende flexibilidades, pois, não exige contato direto entre pesquisador e sujeito pesquisado e pode ser respondido no tempo que o participante definir, haja vista, que foi aplicado de forma remota, através do aplicativo *Google Form* com o objetivo de conhecer e delinear o perfil dos pedagogos iniciantes na carreira docente.

Apontamos que antecedendo o início da coleta de dados, procuramos obter junto a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação e Coordenação Regional de Ensino das diversas regiões administrativas do Distrito Federal, acesso a lista de pedagogos efetivos nomeados no último concurso para professores da Educação Básica da SEEDF. No entanto, poucos contatos foram disponibilizados, devido ao critério que determinou o pedagogo iniciante na carreira docente, de no máximo 5 (cinco) anos de docência, fato que dificultou em demasia nossa busca. Nessa fase da pesquisa a persistência foi nossa aliada. Muitas tentativas de contato junto aos professores foram realizadas para solicitação de preenchimento dos questionários e muitos negaram participação por motivos de tempo, doença e outros. Contamos com os contatos de pedagogos fornecidos por colegas professores que intermediaram por meio de aplicativo como WhatsApp, facilitando o convite aos professores a participarem da pesquisa respondendo o questionário *on line*.

No que tange o preenchimento do questionário, pautadas em Marconi e Lakatos (2003), testamos o instrumento com 6 (seis) docentes do curso de Pedagogia.

Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena escolhida. [...] O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: fidedignidade, validade e operatividade. (Marconi; Lakatos 2003, p. 203)

Após o teste fizemos algumas adaptações que passaram a compor os dados da pesquisa. Salientamos que o teste foi fundamental para verificar a consistência das questões. Enfatizamos que o instrumento abrange 35 questões, sendo 9 subjetivas e 26 objetivas, divididas em 03 seções – Formação Acadêmica e Experiências Profissionais – A Docência sob a ótica das DCNs – Questionamentos sobre a Pesquisa, onde



procuramos caracterizar o pedagogo iniciante, além de verificar o entendimento que possuem a respeito do perfil de pedagogo delineado pelas DCNs, como também, de compreender se os docente conhecem de fato as atribuições atreladas a este profissional que está em início de carreira.

Produzidas as informações relativas ao questionário, passamos para o desenvolvimento de outro importante instrumento de coleta de dados, a **entrevista** (Apêndice C), sendo este a última técnica de pesquisa utilizada. Esse instrumento de geração de dados nos ofereceu uma riqueza de informações.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. MARCONI; LAKATOS (2003, p. 195)

As entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual com seis (6) pedagogos iniciantes na carreira docente objetivou desvelar as tensões da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo recém-ingresso na SEEDF, bem como relacionar a formação e a prática profissional analisadas mediante os discursos dos participantes a partir de seus depoimentos.

Gil (2002, p.117) salienta que:

A entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como *informal*, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode *ser focalizada* quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode *ser parcialmente estruturada*, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

Esta técnica de geração de dados foi pensada no início deste estudo e na ocasião esperávamos realizá-la em contato direto com o pesquisado. Contudo, a pandemia que assolou o mundo no ano de 2020 nos impôs uma nova forma de fazer pesquisa. Logo, nesta fase da pesquisa, nos meses de abril, maio e junho de 2021, por motivo de segurança sanitária a categoria docente ainda trabalhou de forma remota. E somente dessa forma as entrevistas foram realizadas, por meio do aplicativo *Microsoft Teams*.

Esse momento nos surpreendeu, pois o que parecia ser um facilitador, na verdade foi transformada num grande desafio da pesquisa, já que o “novo normal” trouxe uma sobrecarga ainda maior para os professores, sobretudo, para os pedagogos que tiveram que se reinventar, e, do dia para a noite aprenderam a utilizar aplicativos e ferramentas tecnológicas diversas, gravar vídeos, planejar aulas remotas, elaborar e corrigir atividades de aplicação *on-line*, adaptar projetos e sequencias didáticas, participar de reuniões também remotas, ou seja, devido ao grande número de compromissos intrínsecos à docência e principalmente, ocasionado pela pandemia, foi um momento de tensão para o pesquisador. Para que os encontros fossem bem-sucedidos, deixamos que o participante escolhesse dia e horário que melhor fosse conivente, tendo em vista os professores, estando em suas casas, algumas vezes interferiu no momento da entrevista, como filhos chorando, a família conversando, o sinal da internet oscilando, a campainha da casa tocando e outros. Além do que, este tempo pandêmico provocou o adoecimento de muitos profissionais, fazendo com que alguns recusassem participar da pesquisa. Porém, vencemos esse obstáculo.

A entrevista se caracterizou como o ápice deste estudo, um momento esperado de interação social e dialogicidade, essa técnica nos trouxe a descrição em detalhes das primeiras experiências, através dos discursos dos sujeitos pesquisados enquanto docentes, nos permitiu tecer uma discussão mais crítica acerca de como a iniciação profissional docente se configurou na vida de cada pedagogo. Sublinhamos que as entrevistas foram empreendidas com os mesmos participantes que preencheram o questionário, tendo em vista que um instrumento complementa o outro. Desse modo, ao realizar as entrevistas já tínhamos algumas informações importantes acerca do pesquisado. Entretanto, mais uma vez tivemos o fator tempo contra nosso estudo, contamos com a solicitude de cada sujeito da pesquisa. O instrumento empregado contou com nove questões e os participantes tiveram a liberdade de se expressarem sem interrupções pelo pesquisador.

A metodologia do presente estudo visa contribuir com a formação dos pedagogos atuantes na SEEDF, a fim de, atenuar as discrepâncias entre a formação inicial e a prática docente.

### **8.3. Técnica de Análise**

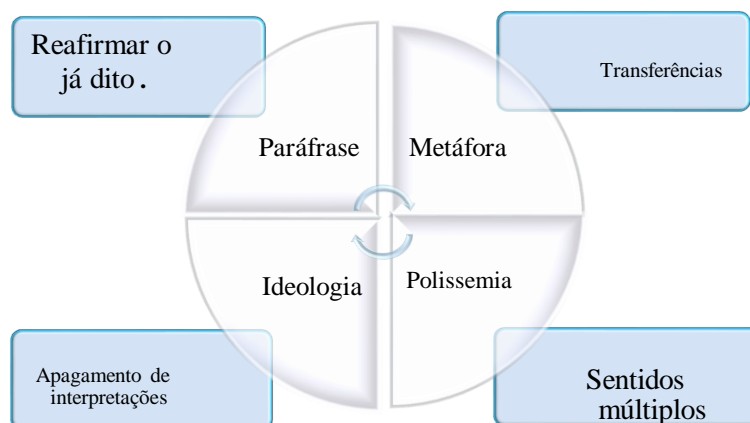
Eleger o gerenciamento dos dados dessa investigação, foi um momento tão complexo quanto à escolha da metodologia de análise a partir da Análise de Discurso Crítica – ADC, ancorada nas produções de Norman Fairclough (2001), Resende e Ramalho (2006) e na Análise do Discurso apoiada por Orlandi (2005), autores que são referências quando se trata de discurso e prática social:

Trata-se de uma proposta que, com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere. (RESENDE; RAMALHO 2006, p. 11).

Consideramos a escolha por entender que a Análise de Discurso Crítica dialoga com os estudos de Marx, enxergando o discurso como prática social envolto pela reprodução da sociedade relacionada às relações políticas e de poder. Segundo Orlandi (2005, p. 15), na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Buscamos enxergar a relação estreita entre texto e sociedade, considerando os sujeitos ativos e não passivos, possibilitando descrever, explicar, revelar e interpretar as diferentes narrativas dentro das práticas sociais. É nesta perspectiva que a Análise do Discurso Crítica contribuirá para nos orientar a uma análise dos dados, especificamente nos discursos dos professores recém-ingressos na SEEDF, esses, imbuídos por crenças, valores, seus contextos e ideologias. Neste sentido, Orlandi (2005, p. 17) destaca a ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso na relação língua-discurso-ideologia. A partir da Análise do Discurso Crítica (ADC), será possível desvelar o que não está na superfície, mas no que está implícito nos discursos dos professores iniciantes, desvelando, assim, como os sujeitos refletem de sua formação inicial, tencionando transformações sociais.

Para alicerçar e materializar nossa análise apontamos os dispositivos analíticos que apoiaram nossa pesquisa. Por ora, sugerimos quatro dispositivos analíticos: **paráfrase, ideologia, polissemia e metáfora**, conforme mostra a Figura 3.

**Figura 3. Dispositivos Analíticos da Pesquisa**



Fonte: da autora (2020), a partir de Orlandi (2005) e Resende e Ramalho (2006)

Segundo Orlandi (2005, p. 36) “A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. Através da **paráfrase**, procuramos reafirmar algo já dito e que muitas vezes, ingenuamente, acreditamos serem pensamentos nossos. No entanto, interpretamos e, ao mesmo tempo, negamos essa mesma interpretação, ao passo que naturalizamos o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Eis o trabalho da **ideologia**:

Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Esse é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (ORLANDI 2005, p. 46).

Entendemos, então, que a ideologia e a contradição são constituições do sujeito e dos sentidos, considerando que o sujeito é assediado pela ideologia a dizer o que é determinado pela hegemonia. Nota-se que, “Na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI 2005, p. 36). Dessa forma, a **polissemia** permite ressignificar os sentidos, isto é, sujeitos e sentidos se movimentam.

Recorremos à **metáfora** na medida em que significamos as coisas. Assim, usamos a metáfora no nosso cotidiano e não somente na linguagem, mas no pensamento

e em nossa ação. Por isso, Resende e Ramalho (2006, p. 241) declaram que “as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso”.

Diante do exposto, acreditamos que os dispositivos analíticos da Análise do Discurso Crítica favoreceram o cumprimento da pesquisa e dos objetivos propostos, posto que o discurso enquanto prática social nos revelou o que os docentes trazem da formação, e de forma crítica, procedemos com a interpretação de acordo com as categorias propostas.

#### **8.4. *Lócus* e sujeitos da pesquisa**

Diante do contexto atual de pandemia<sup>6</sup> em que vivemos e que nos obrigou a modificar o modo de viver, inclusive a maneira de fazer pesquisa, realizamos nossa pesquisa de campo de forma totalmente remota, *online*. A priori pensamos em delimitarmos uma única escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal, de forma aleatória, que contemplasse o conjunto de 6 (seis) professores pedagogos iniciantes na carreira docente. No entanto, o critério para a escolha dos participantes da pesquisa, ou seja, ao considerarmos sujeitos aqueles cujo tempo máximo de carreira na SEEDF fosse de até 5 (cinco) anos, fez com essa delimitação declinasse, pois ao realizarmos contato com as escolas percebemos que nenhuma escola contemplava esse conjunto de sujeitos por completo. Dessa forma, os participantes seriam pedagogos docentes nomeados no último concurso público, 2018, e que não tivessem experiências docentes anteriores, pelo menos, não acima de 1 (um) ano, antecedendo à nomeação, outro quesito que dificultou nossa busca, pois muitos professores nomeados no ano de 2018 já possuíam experiências anteriores, seja em contratos temporários à própria SEEDF e/ ou em instituições escolares privadas. Desta forma, expandimos o *lócus* da nossa pesquisa para as escolas de todas as regiões administrativas do Distrito Federal que tivessem recebidos pedagogos nomeados no ano de 2018, atingindo, aproximadamente, 42 (quarenta e dois) contatos. No entanto, destes muitos não responderam nosso pedido e outros, simplesmente, não se encaixaram no quesito de até 5 (cinco) anos de experiência docente e alguns que se encaixavam plenamente justificaram a falta de tempo e doenças como empecilho para a participação. Após vasta busca, selecionamos os 6 (seis) pedagogos docentes sujeitos dessa

---

<sup>6</sup> O momento de pandemia que o Distrito Federal se encontra atualmente ainda não nos permite realizar encontros presenciais nas escolas da rede pública. Na ocasião, por determinação da justiça, todas as escolas da rede pública estão ministrando aulas de forma remota, *on line*.

investigação e um fato interessante é a diversidade quanto a instituição de formação inicial desses sujeitos como veremos adiante.

Pretendendo garantir a confidencialidade dos sujeitos pesquisados nos apoiamos em Gibbs (2009, p. 30), que orienta “faça isso anonimizando os nomes das pessoas e lugares para que seja seguro para os participantes”. Por este motivo, os participantes receberam nomes fictícios. Considerando o Cerrado, bioma presente no Distrito Federal e a grande variedade da vegetação e marca registrada da paisagem da capital do país, nomeamos a título de anonimato os professores iniciantes por: **ipê-branco, paineira, ipê-roxo, ipê-amarelo, pau-brasil e buriti**, espécies tombadas pelo Patrimônio Ecológico do Distrito Federal, pela capacidade de sobrevivência em se adaptarem ao clima seco e aos terrenos com pouca água e baixo nível de nutrientes, análogo aos docentes principiantes que representam persistência, enfrentando os desafios e contradições da formação inicial mesmo sem toda a bagagem necessária para a atuação docente.

O questionário composto por 35 questões foi o instrumento de coleta de dados que nos permitiu caracterizar o pedagogo iniciante na carreira docente que ingressa na SEEDF para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que também possibilitou compreender o que pensam a respeito do perfil e atribuições expressas nas DCNs para o curso de Pedagogia. Destacamos que, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se:

À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parecer CNE/CP Nº: 3/2006

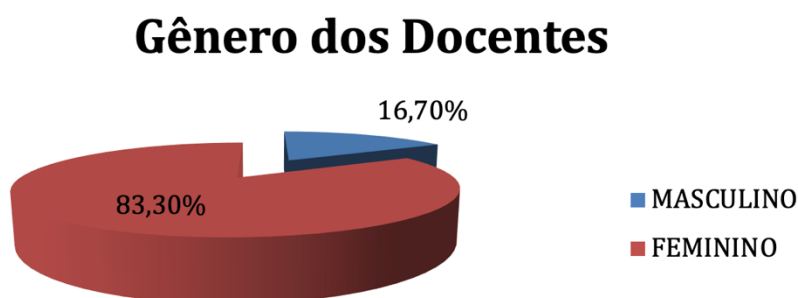
Ainda segundo o Parecer CNE 3/2006 a formação do curso de Pedagogia compreende além da docência:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Realçamos a importância do documento que define e norteia os princípios, finalidades, objetivos do curso de Pedagogia, além de organizá-lo, de forma que estrutura e regula o curso, dando credibilidade e segurança aos graduados. Por este motivo, buscamos na nossa investigação obter junto aos sujeitos pesquisados o quanto trazem de conhecimento a respeito desse importante documento.

Entretanto, buscamos a partir das primeiras questões do questionário dados no que se refere a faixa etária, gênero, local de trabalho e formação acadêmica dos colaboradores da pesquisa. No que concerne as informações do **gráfico 5**, constatamos a superioridade das participantes do sexo feminino na docência referente aos Anos Iniciais, abarcando o percentual de 83,3% com relação ao geral, ou seja, 5 (cinco) mulheres. Enquanto, a participação dos docentes de sexo masculino revelou-se menor, em 16,7%, o que corresponde a 1 (um) homem.

**Gráfico 5. Gênero dos Docentes**



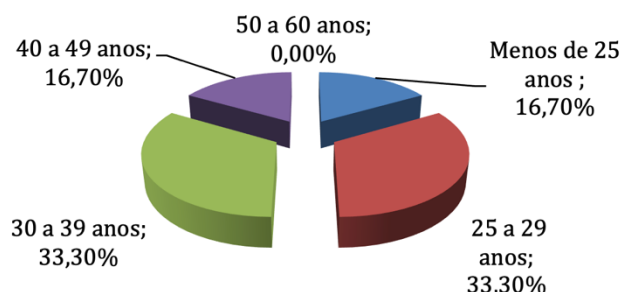
Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

Percebemos nesse esboço, resíduos da feminização no magistério, destacada pela disparidade entre gêneros, esta que não é uma condição recente. De acordo com Chamon (2006), a feminização do magistério não é um fenômeno novo e tem se manifestado na maioria dos países ocidentais desde a segunda metade do século XIX. O que explica a preponderância de mulheres pedagogas participantes desta pesquisa.

O gráfico 6 traz informações com relação a faixa etária em que se insere cada investigado. Verificamos que nosso universo amostral é bem diverso, visto que, 16,7% encontram-se com menos de 25 anos, seguidos de 33,3% que estão ente 25 a 29 anos. Logo, com também 33,3% aparecem os docentes entre 30 a 39 anos e na sequencia entre 40 e 49 anos participam 16,7%.

Gráfico 6. Faixa Etária dos Docentes

### Faixa Etária dos Docentes



Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

Essa diversidade quanto a faixa etária dos professores justifica-se pelos requisitos expressos em edital de concurso para provimento de vagas na carreira do magistério da que não determina idade mínima e máxima para nomeação, favorecendo essa variação. Ademais, esses dados podem reverberar redefinições na escolha da profissão, ocasionadas, inclusive, pelo mercado de trabalho.

#### 8.5. Limites da pesquisa

As limitações dessa investigação relacionam-se ao recorte advindo dos sujeitos participantes da pesquisa, o critério de possuir no máximo 5 (cinco) anos de experiência docente, dificultou nossa busca, fazendo com que rejeitássemos um número significativo de professores. Outra limitação está relacionada ao momento pandêmico de distanciamento social imposto como medida de segurança que impossibilitou um contato direto entre pesquisador e pesquisado.

Percebemos que a pandemia impactou de forma significativa a demanda atribuída aos professores, sobrecarregando-os com as atividades rotineiras da vida docente, somando ao fato que as aulas remotas os obrigaram a se reinventarem. Situação que impediu que muitos professores participassem desse momento. Além disso, a crise sanitária abalou a sociedade de tal forma que muitos adoeceram, inclusive, os professores. Feito que nos obrigou a descartar um participante que aceitou fazer parte do estudo respondendo o questionário, mas, por motivo de desestabilização emocional se recusou participar da entrevista, visto que os sujeitos que preencheram o questionário



são os mesmos que participaram da entrevista, haja visto, que um instrumento complementava o outro. Portanto, para o alcance das metas estabelecidas ampliou-se o tempo para a coleta de dados até junho de 2021. Vale salientar, também, que todos os envolvidos na pesquisa (professores e instituições de formação) foram consultados nos autorizando, formalmente, o desenvolvimento da pesquisa.

## 9. AS VOZES DOS PROFESSORES INICIANTES

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo. Paulo Freire*

Este capítulo destina-se a analisar os dados coletados, até meados de junho de 2021, referentes aos documentos oficiais, questionários e entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas aos professores e efetuadas de forma remota por motivo de pandemia. Para tanto, fizemos uso do aplicativo *Google Form*. Assim, foram respondidos os seguintes objetivos:

- Analisar as concepções de educação, de formação e das atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs do curso de Pedagogia;
- Identificar tensões da formação inicial manifestados na prática do pedagogo recém-ingresso na SEEDF;
- Relacionar as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs com os discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente, identificando as contradições existentes entre o dito e o escrito.

Considerando que a Análise de Discurso Crítica é o método que gerencia neste estudo os dados obtidos neste estudo, essa se ocupará também da articulação das palavras no texto desvelando, a partir de nossa problemática, os fenômenos sociais envoltos e materializados nos discursos dos pesquisados. Vieira e Macedo (2018, p. 49) enfatizam que “ADC é um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social. É a teoria e método para mapeamento de conexões entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade”.

Logo, essa fase da pesquisa, demandou tempo e persistência diante do “novo normal” imposto pelas medidas sanitárias de segurança. Ao final da coleta de dados, demos início a análise das respostas, das transcrições das falas e da elaboração dos quadros e dos gráficos. Para Gibbs (2009, p. 28):

A maioria dos pesquisadores qualitativos transcrevem suas gravações, observações e notas de campo para produzir uma cópia digitada clara. Contudo, duas grandes questões devem ser consideradas antes de entender as transcrições: elas demandam muito tempo e esforço, e a transcrição é um processo interpretativo.

Apresentado o detalhamento analítico, relato a iniciação da prática docente a partir dos discursos dos pedagogos docentes, recém ingressos na SEEDF, participantes da pesquisa, no intuito de desvelar o nosso objeto de estudo.

Iniciemos pelo Estado do Conhecimento, movimento peculiar da investigação, que nos propiciou outros olhares acerca da formação inicial, em especial, implicados à prática docente, destacadas nas produções de Moraes (2015); Tavares (2014); Xavier (2016); Silva (2014) e Jonsson (2017) que conhecemos, através da BDTD, e foram fundamentais para alicerçar nossa pesquisa, dando respostas necessárias ao nosso estudo, conforme veremos adiante.

Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, destinadas ao curso de Pedagogia nos permitiu compreender o perfil de pedagogo docente que as universidades e instituições superiores devem formar a partir desta normatização e nos possibilitou, principalmente, analisar as demandas atribuídas a este profissional em início de carreira. Este documento está disponível na internet, o que facilitou o acesso às informações sem dificuldades.

Assim, questionários e entrevistas aliadas as DCNs nos permitiu relacionar e analisar os discursos dos pesquisados evidenciando as tensões e contradições da formação inicial manifestados no chão da escola.

### 9.1. Caracterização dos pedagogos iniciantes na docência da SEEDF

No quadro 4 apresentamos a instituição de formação destes professores pedagogos pesquisados, bem como o ano de conclusão da graduação em pedagogia, o ano de ingresso na SEEDF e região administrativa da escola de atuação profissional. Em síntese, é um apanhado geral das respostas relacionadas a formação acadêmica e iniciação à docência, obtidas através do questionário.

**Quadro 4. Perfil dos Pedagogos Iniciantes**

DOCENTE	IES DE FORMAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	INGRESSO NA SEEDF	REGIÃO ADMINISTRATIVA DE ATUAÇÃO
<b>Ipê-branco</b>	Faculdade Anhanguera de Brasília	2016	2018	Santa Maria
<b>Paineira</b>	Universidade Estadual de Goiás	2007	2018	Santa Maria
<b>Ipê-roxo</b>	Universidade Estadual do Piauí	2010	2018	Santa Maria
<b>Ipê-amarelo</b>	Universidade de Brasília	2018	2018	Planaltina
<b>Pau-brasil</b>	Universidade de Brasília	2018	2018	Plano Piloto
<b>Buriti</b>	Universidade de Brasília	2016	2018	Planaltina

Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

Notamos a mescla relacionada a instituição de formação de cada sujeito pesquisado e que faz parte do corpo de professores da SEEDF, tendo em vista a vasta quantidade de instituições que ofertam o curso de pedagogia no país. Um aspecto que nos chamou atenção é que 5 (cinco) sujeitos tiveram sua formação acadêmica em universidades públicas, o que mostra a abrangência do ensino público no país e somente 1 (um) professor foi formado em instituição superior privada. **Ipê-branco** formou-se na Faculdade Anhanguera de Brasília, uma instituição de ensino fundada em 1994 e parte de um grande conglomerado educacional com unidades espalhadas por todo o Brasil.

**Paineira** formou-se na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Esta IES foi criada em 1999 e está organizada em multicampi pelo interior de Goiás. **Ipê-roxo** realizou sua formação na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A UESPI nasceu em 1984 e em 1986 passou a atuar oficialmente como universidade. Formaram-se na Universidade de Brasília (UnB), *locus* da nossa pesquisa **Ipê-amarelo, Pau-brasil e Buriti**.

Definimos como critério para selecionar os professores pesquisados aqueles considerados “professores iniciantes” a partir do que denomina Tarfid (2002, p. 84) que considera os primeiros cinco ou sete anos da carreira profissional docente um período crítico tendo em vista que é o momento em que este neófito na docência como profissão apresenta algumas limitações devido a pouca experiência na docência, dentre outros fatores que abordaremos mais adiante. Portanto, todos os sujeitos iniciaram a carreira docente no ano de 2018 e não tiveram qualquer experiência anterior na docência que não tenha sido durante a formação inicial ou como professor temporário na SEEDF.

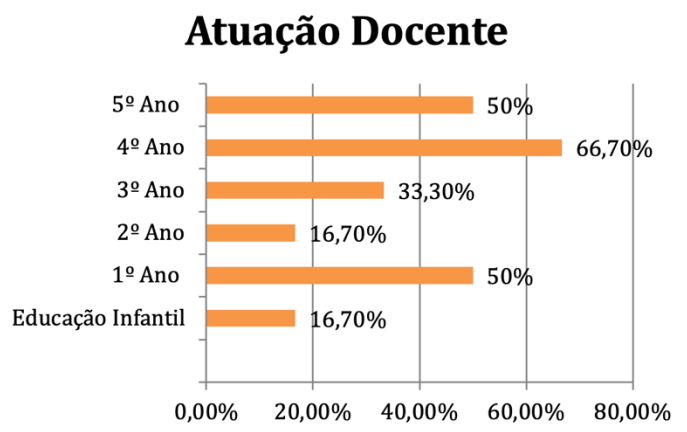
Ainda sobre a formação, vale destacar que além da graduação no curso de Pedagogia, 50% dos pesquisados continuaram a estudar e concluíram uma especialização, o que corrobora a afirmação de Curado (2019) quando afirma que a formação continuada de professores pode contribuir para reafirmar e/ou elaborar práticas adaptativas.

No que concerne a conclusão da graduação dos participantes, **Ipê-amarelo e Pau-brasil** concluíram sua formação no mesmo ano em que iniciaram como docentes na SEEDF. Ou seja, logo de imediato à graduação, inseriram-se na docência de forma profissional. **Ipê-branco e Buriti** formaram-se em 2016, 2 (dois) anos antes da nomeação. No entanto, **Ipê-roxo** formou-se em 2010 e **Paineira** em 2007, mas ambas tinham profissões distintas à docência, uma dentro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a outra servidora pública da carreira bancária, por tais razões o



somente 1 (um) professor trabalhou com a Educação Infantil, porém, 3 (três) professores lecionaram no primeiro ano, 1 (um) professor atuou no segundo ano, 3 (três) professores lidaram com o terceiro ano. Todavia, 4 (quatro) professores já deram aula para o quarto ano e 3 (três) docentes ensinaram para o quinto ano (Gráfico 7).

**Gráfico 7. Atuação Docente nos Primeiros Anos de Regência**



Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

O gráfico 7 confirma o que foi versado anteriormente, no capítulo seis sobre as regras da escolha de turma dos professores da Educação Básica do DF. Uma das regras determina que a ordem para a escolha de turma é do professor mais experiente para o professor iniciante. Nesse caso, os professores novatos são os últimos a escolherem as turmas em que vão atuar, ou ocupam uma vaga provisória de professor veterano que tenha ocupado cargo de coordenação ou direção. Nesta via, encontramos em Jonsson (2017, p. 81), um argumento que justifica tal regimento, “[...] a escolha de turma de preferência é descartada, especialmente, para as professoras iniciantes, a quem são destinadas as turmas que sobram no contexto da escola”. Assim, a atuação dos iniciantes na carreira docente está concentrada nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tendo em vista serem as turmas que comumente são pouco procuradas pelos professores veteranos. Um fato que corrobora para a pouca procura dos 4º e 5º ano, é a gratificação vinculada, somente, ao Bloco Inicial de Alfabetização, que corresponde ao 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, motivando disputas por esse bloco.

## 9.2. A decisão pela docência

A escolha por uma carreira profissional é uma decisão importante e difícil de ser firmada, o que exige reflexão, portanto deve ser analisada com cuidado. Afinal, é um caminho profissional a seguir que perdurará por boa parte da vida. Todavia, este é um momento carregado de dúvidas, influências e ideologias e por tais motivos muitos recorrem a um auxílio de testes vocacionais, bem como conhecer os detalhes das profissões antes de se profissionalizar. Muitos pensam em aliar prazer e salário, trabalhando com o que gostam, outros são influenciados pela família, pelo sonho de um parente ou até mesmo pela frustração de outro. Há quem se veja com habilidades para várias áreas, aumentando a dúvida e o receio de errar, dificultando esse processo.

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional. (VALLE, p. 179, 2006)

Destarte, intencionando conhecer os motivos que determinaram a escolha profissional pela docência dos sujeitos pesquisados, tendo como propósito também encontrar nas entrelinhas dos discursos as categorias de análise, ressaltamos as palavras de Magalhães; Martins e Resende (2017, 63):

[...] uma análise discursiva crítica pode ser considerada eficaz quando possibilita ao/ à analista explorar a materialização discursiva de problemas sociais, em termos dos efeitos dos aspectos discursivos em práticas sociais contextualizadas e vice-versa, e, assim, realizar a crítica social com base no discurso.

Nesse sentido a leitura que se faz é subjetiva devido a especificidade do olhar dos pesquisadores. Dessa forma, perguntamos: *O que o (a) levou a ser pedagogo (a) docente?* À fim, de lermos nas entrelinhas os motivadores dessa escolha profissional, elaboramos o quadro 5.

**Quadro 5. Motivos pela Escolha Profissional**

<b>Interesse pela docência/educação</b>	<b>Oportunidade de emprego</b>
<i>Interesse pela Educação. (Ipê-branco)</i>	<i>Oportunidade de emprego. (Paineira)</i>

<i>Sempre me identifiquei com essa profissão. (Ipê-roxo)</i>	<i>A primeira razão para a busca do curso de pedagogia foi a amplitude de espaços para atuação. (Ipê-amarelo)</i>
<i>Ser docente sempre foi a minha primeira opção. [...]. (Buriti)</i>	
<i>O interesse pelo processo de ensino aprendizagem. (Pau-brasil)</i>	

Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

A partir das narrativas acima identificamos duas categorias de discursos: “Interesse pela docência e/ou educação” e “Oportunidade de emprego”.

A categoria “interesse pela docência e educação” fica claro nos discursos de **Ipê-branco, Ipê-roxo, Buriti e Pau-brasil**. Os excertos no quadro 5 apresenta positividade, confiança, otimismo e segurança com essa decisão, que pode ter sido gerada a base de reflexão, seja por admirar a profissão ou por gostar da carreira, ou até mesmo pelo poder transformador que ela possui. Compreendemos aqui um motivador social e vocacional. A literatura nos motiva a acreditar que os fatores que determinaram essa escolha envolvem relações históricas, sociais, culturais e políticas, acompanhadas por crenças e valores.

No entanto, a categoria “oportunidade de emprego” fica evidente nos discursos de **Paineira e Ipê-amarelo**. Para Frigotto (2010, p. 14), citando Marx:

Nesse sentido, para Marx, o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. O primeiro está subordinado às necessidades imperativas do ser humano considerando em sua condição de ser histórico-natural que necessita produzir os meios da manutenção de sua vida biológica e social. É a partir da resposta a essas necessidades imperativas, que, por sua vez, estabelecem uma relativa variação histórica, que o ser humano pode fruir do trabalho mais especificamente humano – trabalho criativo e livre ou trabalho não delimitado pelo reino da necessidade.

Nota-se a preocupação em assegurar uma profissão e, muitos veem na docência um campo profissional amplo e fecundo, tendo em vista que o professor pode trabalhar em várias áreas ligadas ao setor educacional. Vale destacar a ampla concorrência para o ingresso na SEEDF citada anteriormente, por meio de concurso público. Nesse sentido, os discursos de **Paineira e Ipê-amarelo** emanam mesmo que indiretamente uma preocupação com o mercado de trabalho no que tange a questão salarial e instabilidade financeira. Entendemos como determinante para essa escolha, questões econômicas.

A ADC nos permite enxergar dispositivos analíticos presentes nas narrativas enunciadas como a **ideologia**, haja vista a preocupação demonstrada pelos pesquisados



em garantir emprego, no que tange uma cobrança da sociedade, difundido de maneira ideológica que o homem é fruto do seu trabalho. Outros dispositivos, considerados, são **paráfrase e polissemia**. Para Orlandi (2005, p. 36) “Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político”.

Vejamos que os participantes demonstraram segurança na escolha profissional, haja vista, que nenhum participante optou pela docência por falta de opção.

### **9.3. O pedagogo iniciante X O perfil ideal de pedagogo expresso nas DCNs<sup>7</sup>**

Ao compreendermos os motivadores que determinaram a sua escolha profissional, direcionamos nossa discussão ao campo epistemológico da profissão, certos da complexidade que envolve as atribuições relacionadas ao pedagogo, especialmente, por vislumbrarmos nas DCNs um norteador para o curso de Pedagogia e, conseqüentemente para o profissional pedagogo. Assim, indagamos os pesquisados sobre o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia. Nossa intenção foi saber se os professores pesquisados têm ciência do que esse documento aborda a respeito do pedagogo. Desse modo, 16,7% dos pesquisados responderam conhecê-lo de fato e 83,3% alegaram conhecê-lo parcialmente. Salientamos a importância do documento que:

Constituem-se, conforme os Pareceres CNE/CES n<sup>os</sup> 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País. (Parecer CNE/ CP N<sup>o</sup> 5/2005)

Percebemos que um pequeno grupo de pesquisados mostrou confiança ao afirmar conhecer as DCNs e um grupo maior demonstrou incerteza. Então, evitando deixar dúvida quanto ao papel do pedagogo e visando relacionar entre o que é dito e o prescrito, pontuamos na seção dois do questionário referências as atribuições escritas no documento e questionamos aos pesquisados se julgavam pertinentes, fazendo-os refletir diante do contexto real da escola. A tabela 4 apresenta uma síntese das respostas obtidas

---

<sup>7</sup> Como a pesquisa foi iniciada antes da publicação da BNC-FORMAÇÃO e considerando que as IES ainda não se adaptaram as novas regras, desenvolvemos o estudo com as DCNs para o curso de Pedagogia.

revelando o posicionamento dos participantes, respondendo se consideravam as atribuições: totalmente coerentes com sua prática em sala de aula, ou se as julgavam parcialmente coerentes, fazendo sentido, somente em alguns momentos, ou, se as consideravam totalmente incoerentes com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

**Tabela 4. Atribuições Delegadas ao Pedagogo**

<b>N</b>	<b>DCNs – Curso de Pedagogia</b>	<b>SIM</b>	<b>EM PARTE</b>
1	Atuação fundamentada na ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.	83,3%	16,7%
2	Compreender, cuidar e educar crianças, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, física, psicológica, intelectual e social.	83,3%	16,7%
3	Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.	100%	0%
4	Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.	83,3%	16,7%
5	Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.	100%	0%
6	Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças.	83,3%	16,7%
7	Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.	66,7%	33,3%
8	Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.	66,7%	33,3%
9	Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.	83,3%	16,7%
10	Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.	100%	0%
11	Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.	100%	0%
12	Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.	66,7%	33,3%
13	Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.	83,7%	16,7%
14	Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.	100%	0%
15	Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos sustentam o trabalho do pedagogo.	100%	0%
16	Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	100%	0%
17	Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem	33,3%	66,7%

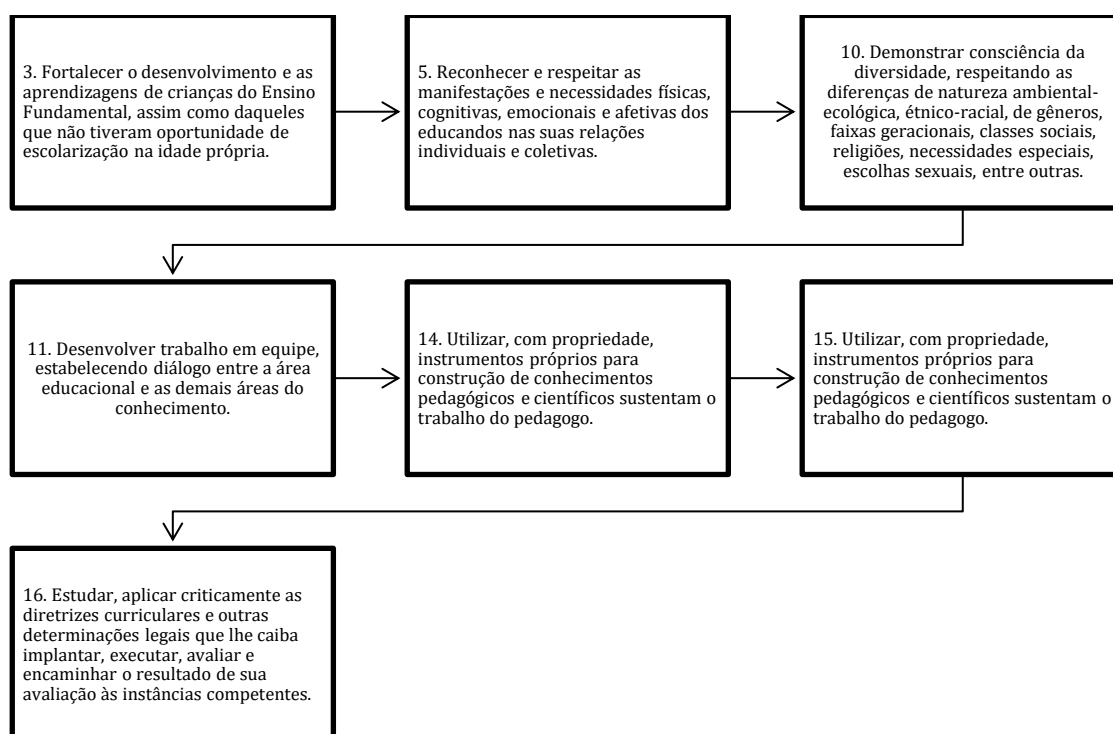
	atuam e os provenientes da sociedade majoritária.		
18	Atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.	50%	50%

Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

Evidenciamos o posicionamento dos participantes quanto a pertinência de cada função. Das dezoito funções elencadas, nenhum participante as considerou impertinentes, mostrando que são constituintes de seu ofício. De acordo com Mascarenhas e Franco (2021, p. 1019), este valioso documento, embora limitado, impulsiona uma “[...] concepção mais humanista, crítica, estética, política e vinculada à prática pedagógica implicada com a práxis”, consolidando o trabalho docente e o consumando numa via de formação de cidadãos reflexivos, críticos e emancipados.

Compreendemos, portanto, que é assim que os sujeitos da pesquisa se reconhecem. No entanto, sete atribuições são consideradas para eles como “totalmente pertinentes” (Figura 5).

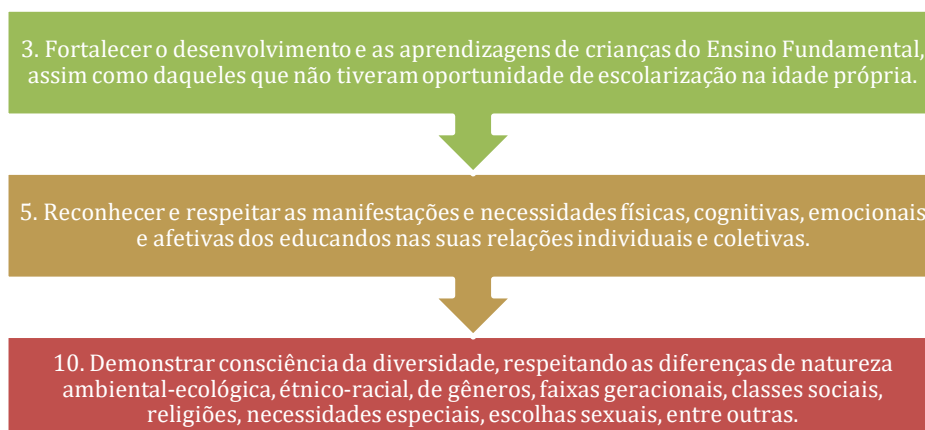
**Figura 5. Atribuições Consideradas "totalmente pertinentes".**



Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

Os itens 3, 5 e 10 estão no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens e na esfera do respeito às diferenças e às necessidades individuais dos discentes (Figura 6).

**Figura 6. Atribuições referentes as Aprendizagens e ao Respeito as Diferenças e Necessidades Individuais.**



Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

As três atribuições, conforme expressam as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 8), fortalece:

[...] o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; reconhece e respeita as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; demonstra consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Percebemos que os docentes pesquisados têm ciência do seu papel quanto a responsabilidade das aprendizagens dos alunos, assim como afirmam o dever quanto ao respeito às diferenças e necessidades de cada educando, esse posicionamento demonstra seguridade e, mostram, principalmente, que essas questões foram trabalhadas na formação inicial, preparando-os para sua atuação profissional.

O item 11 revela que a parceria entre pares estabelecida através do trabalho em equipe é um importante princípio e que será desvelado adiante nos discursos dos entrevistados: “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 8).

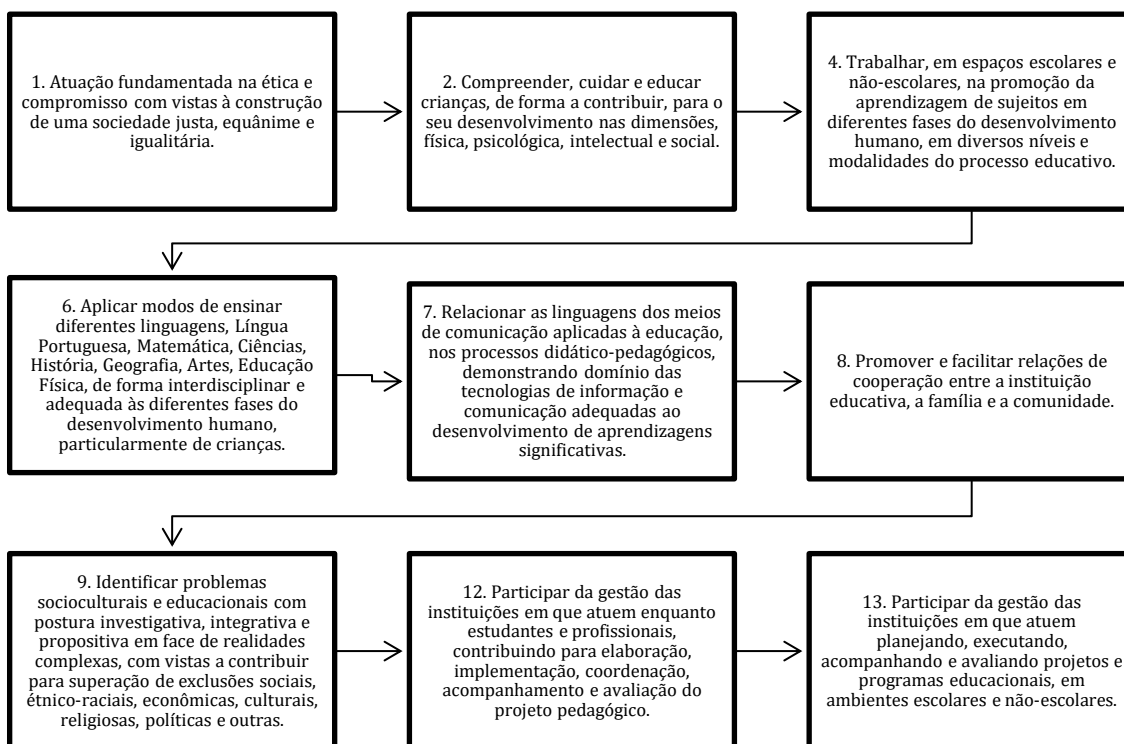
Os itens 14, 15 e 16 se referem ao estudo e pesquisa tanto quanto aos discentes quanto ao processo de ensinar e aprender focando no currículo, na organização do trabalho, práticas pedagógicas e instrumentos próprios que fomentem a aprendizagem:

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos sustentam o trabalho do pedagogo; estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2005, p. 8).

Inferimos que quando os pedagogos pesquisados sinalizaram as atribuições supracitadas como totalmente coerentes, estes, se perceberam sujeitos dessas ações que se desenrolam no chão da escola.

Depreendemos que, embora não seja unanimidade, entre os participantes os itens 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12 e 13 (Figura 7) mostram positividade quanto a coerência do trabalho realizado em sala de aula no que tange o desenvolvimento do seu trabalho com ética e compromisso; em relação ao cuidado com as crianças contribuindo para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social; na promoção das aprendizagens; quanto à polivalência e domínio das diversas disciplinas; relacionar as linguagens demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação; facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; trabalhar com postura investigativa com vistas a superação das exclusões; contribuir tanto na elaboração quanto na execução e avaliação do projeto Político Pedagógico da escola; e participar da gestão da escola.

**Figura 7. Atribuições referentes a Positividade quanto a Coerência do Trabalho realizado em Sala de Aula**



Fonte: A autora, a partir do Questionário (2021)

Todavia, as respostas aos itens 17 e 18 nos revelam certa inconsistência quanto a promover orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena, assim como o estudo aos temas indígenas em sala de aula.

Segundo Franco e Mascarenhas (2021, p. 1016), as DCNs que estavam em vigor até dezembro de 2019 “[...] trazia questões mal resolvidas no campo da formação de professores, mas havia a esperança (ainda que ingênua) de que as novas diretrizes pudessem avançar em pautas importantes [...]”. No entanto, o novo documento, BNC-FORMAÇÃO “amplia os problemas anteriores, ferindo princípios básicos da formação de professores [...]”.

Diante do supracitado, buscamos nas justificativas dos professores compreender as inconstâncias dessas respostas. Para sustentar nossa análise nos ancoramos em Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 141) que afirmam “as práticas discursivas, ao mesmo tempo em que evidenciam uma relação visceral e dialética com o contexto social, vêm a se constituir também uma trincheira na luta por mudança social”. Destarte, intencionando entender se os pesquisados fazem relação entre as atribuições do pedagogo apresentadas nas DCNs e os saberes desenvolvidos em sua formação

dando sentido a teoria/prática, indagamos: *Você considera que a formação inicial te preparou efetivamente para enfrentar a prática?* Para o docente **Pau-brasil**: “em partes, algumas experiências e conteúdos que precisamos ter para o trabalho docente não são contemplados na nossa formação”. (Pau-brasil)

O discurso acima demonstra incerteza quanto a essa preparação, deixando a entender que **falta algo**. Contudo, essa narrativa destaca que a experiência é algo que se adquire com o tempo, o que nos leva a refletir que, por melhor que seja, a formação inicial é incapaz de prever os diferentes contextos relativos à docência. Assim, considero uma falsa ideia. Sobre isto Souza (2017, p. 14) afirma que:

O professor iniciante deixa a condição de estudante para se tornar um profissional de carreira e assim passa a enfrentar novas situações e lidar com a insegurança do desconhecido. Deste modo, ele deverá sentir-se preparado, com subsídios suficientes para enfrentar essa realidade. Entende-se, portanto, que a formação inicial tem um papel fundamental nesse processo ainda que como o próprio nome já diz, seja inicial e possa ser aprofundado mais adiante.

**Ipê-amarelo** apresenta outra perspectiva de que a formação inicial prepara para a docência:

*Sim. Tive a oportunidade de atuar na escola por meio do PIBID [...] foram as atividades que mais me prepararam, pois conseguiram articular bem teoria e prática. Além disso, fiz também estágio remunerado, não obrigatório, o que me aproximou muito da realidade escolar [...]. Não acho que seja possível formar o professor completamente na graduação, por isso é necessário que a gente sempre busque a formação contínua. (Ipê-amarelo)*

O excerto de **Ipê-amarelo** destaca a relevância de estágio durante a formação, à medida que possibilitou articular teoria/prática, mesmo que sob orientação fazendo-a compreender que não há como prever todas as situações durante o estágio e reconhecendo a necessidade de formação contínua, conforme nos mostra Dantas (2007, p. 62): “[...] por mais que o professor iniciante tenha experiência de estágios em sua formação inicial é quando ingressa na carreira docente que se depara com as responsabilidades de sua profissão, favorecendo à reflexão sobre sua realidade educativa”.

As declarações de **Buriti** e **Ipê-branco** demonstraram mudança de concepções expressando certo amadurecimento profissional:

*No início da carreira buscamos rapidamente nos adaptar as realidades do trabalho, o que nos faz querer buscar soluções rápidas. Buscamos então razões para explicar a falta de experiência e normalmente decretamos como responsável a formação inicial.*

*Dizemos que ela não nos preparou pois não nos ensinou todos os métodos. Porém, após alguns anos, consigo enxergar que a graduação me preparou para a reflexão sobre os caminhos a serem seguidos dentro da docência, que os métodos e modelos existem, mas, não podem e nem devem ser ensinados como únicos caminhos para se alcançar as aprendizagens. (Buriti)*

*Tem coisas que só se aprende quando se vive na prática e dentro do contexto específico. (Ipê-branco)*

As respostas refletem uma interpretação acerca da formação inicial defendida por autores como Coelho (2006), Cruz (2017), Dantas (2007), Pimenta (1999; 2009), Tardif (2002) e Vasconcellos (2001) os quais afirmam que a formação inicial é o que embasa a docência do professor iniciante. Certamente que a formação inicial, esta não é suficiente, pois, será no processo e a partir da própria prática que o docente aprenderá de fato. A respeito dessa mudança Cruz (2017, p. 43) nos adverte:

Assim, a profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e eles são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente.

Sendo assim, o discurso de **Buriti** reafirma a tese de Dantas (2007, p. 62):

Enfim, é no decorrer do exercício docente que o profissional vai aperfeiçoando sua experiência, aproximando teoria e prática à medida que vai encontrando respostas para os seus questionamentos, ou seja, à medida que justifica a sua ação pedagógica à luz dos aportes científicos e do acompanhamento pedagógico.

Portanto, o discurso de **Buriti** nos revela que este, evoluiu ao compreender que somente a experiência docente o aperfeiçoará munindo-o de elementos que lhe dará segurança no desenvolvimento do seu trabalho docente. No entanto, entendemos que essa progressão é particular, cada um tem seu tempo de amadurecimento profissional.

Também encontramos um contraste nos discursos de **Paineira** e **Ipê-roxo**, vejamos:

*Não preparou. A distância entre a teoria e a prática é enorme, a realidade da sala de aula é muito diferente das teorias apresentadas na formação inicial. (Paineira)*

*Não. Pois, a formação prioriza muito a teoria, quando deveria ser a prática em sala de aula. (Ipê-roxo)*



Os relatos supracitados revelam que a formação inicial deixou falhas. Reparamos que estes discursos estão carregados de insegurança e incertezas. Embora seja de nosso conhecimento que a demanda atribuída ao pedagogo expressa nas DCNs seja extensa e diversificada, entendemos que este momento de iniciação profissional docente gera impactos perante o novo. Sobre isto encontramos em Cruz (2017, p.143) que, “Sobre os currículos da formação inicial, os professores comentaram que os cursos apresentam uma série de lacunas em relação a dotar um professor de competências para atuar em todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais”. Diferentemente das citações destes pesquisadores, consideramos que a formação deve ser crítica-reflexiva, contrária aquela pautada nas competências. Sobre isto Franco (2006, p. 108) argumenta que:

Se não houver a contextualização sociopolítica do processo de formação docente, corre-se o risco, já experimentado, de formar técnicos-professores, em vez de professores críticos-reflexivos, pesquisadores, criativos, assumindo a responsabilidade social de seu papel político.

Acreditamos que a formação docente tendo as competências como essência, favorece uma formação técnica, conformista e alienada, fazendo com que o professor siga um manual pronto, verticalizado, tornando-o alienado e servindo aos interesses da manutenção do *status quo*. Assim, entendemos que a teoria é importante, pois é ela que munirá o professor de conhecimentos, viabilizando refletir sobre a prática. Vale salientar que considerando teoria e prática faces da mesma moeda, embora que, dependendo do nível de consciência do sujeito, ora privilegia uma face, ora privilegia outra. É preciso manter-se vigilante em busca do equilíbrio entre teoria/prática. Morais (2005, p. 95), destaca:

Ainda que seja uma relação de incertezas acerca do que poderão fazer, suas práticas não deixam de se utilizar das teorias, que se nutrem delas, na atividade cotidiana perpassando o processo de ensino e aprendizagem, e complexificando-se nos entrelaçamentos tecidos entre as redes de cooperação que potencializam os saberes e saberes fazeres que se corporificam na educação escolar.

Anteriormente realçamos que a formação inicial não é capaz de prever todas as situações da docência devido às singularidades dos profissionais, de cada contexto, da historicidade e da cultura local. Contudo, Dantas (2007, p. 43) destaca:

“A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar,

constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá se transformando em formação contínua”.

Devido as exposições anteriores, objetivamos descortinar o que estava por trás dessas respostas, já que uma parte dos pesquisados se diziam preparados e a outra parte não se considerava pronta para a atuação profissional, assim, indagamos aos pesquisados: *O que consideram não ter apreendido na formação inicial?* A fala da **Ipê-branco** é pontual ao enfatizar a carência de estudo relacionada à cultura indígena e africana, “[...] *principalmente a cultura indígena e africana, porque se a gente for pegar a nossa legislação para incluir a história da África, é muito recente, a história dos negros na nossa cultura... é muito recente. [...]*”

É certo que trabalhar com essas temáticas compõem o ofício do pedagogo. No entanto, sabe-se que essa é uma demanda específica e que vai depender da necessidade do momento em que vai se atuar como profissional. Contudo, para atuação nesta demanda a EAPE oferece, semestralmente, cursos de especialização com o objetivo de preparar o profissional para atuar em demandas específicas com segurança.

**Pau-brasil** enxerga outro empecilho atribuído a falhas na formação:

*Olha! Eu senti apesar do estágio, falta de um preparo para está ali no Ensino Fundamental. Porque quando eu trabalhei como estagiária, também foi na Educação Infantil, mas, quando eu assumi a SEEDF, eu já fui de cara para o Ensino Fundamental e eu não tinha nenhuma prática de alfabetização em si, tinha feito a disciplina, tinha uma noção, mas, assim, não tinha aquela prática mesmo. [...] Não sei se uma disciplina e o estágio dão conta disso. Porque o estágio, você vai voltado para o seu foco de interesse, mas quando você entra na SEEDF você pega o que tem. [...] Eu acho que faltou. Eu me senti bem insegura. (Pau-brasil)*

A respeito do estágio obrigatório Souza (2017, p. 32) certifica que “[...] é um momento em que se podem aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e a forma do estudante enxergar a realidade escolar de uma forma que apenas a prática pode proporcionar”. Contudo, além da questão da insegurança do iniciante docente, o discurso de **Pau-brasil** expõe outra fragilidade particular da SEEDF, que é a forma que os professores escolhem suas turmas, haja vista, que os iniciantes ficam, geralmente, com as turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais rejeitadas pelos outros professores. Neste caso, a pesquisada deixa claro que durante sua graduação, especificamente no estágio supervisionado seu interesse estava focado na Educação Infantil. Todavia, ao iniciar a carreira docente foi obrigada a aceitar o que estivesse

disponível, fato que acentuou sua insegurança.

Outrossim, os discursos de **Ipê-branco** e de **Pau-brasil** demonstram não ser exclusividade da formação inicial preparar para a docência. A SEEDF, principalmente para estes recém-chegados, tem compromisso em apresentar para os iniciantes esta nova realidade. Para tanto precisa oportunizar aos recém-chegados uma formação interna mínima para que se sintam mais confortáveis e seguros no desenvolvimento do trabalho.

O pesquisado **Buriti** apresenta um discurso diferente, demonstrando que tal vivência lhe oportunizou amadurecimento profissional.

*[...] antes eu tinha outra visão da minha própria formação e da própria formação de professores. [...] quando eu entrei na escola, eu achei por um minuto, por alguns anos, nos dois primeiros anos, eu ainda achei que a formação era um pouco descontextualizada com a prática, com a atuação. Mas, depois eu comecei a entender que não é em si a formação, a formação não vai me dar as coisas, não vai me dá os métodos, não vai dar as coisas prontas, na verdade. [...] Só dentro realmente da atuação é que eu vou conseguir enxergar essa teoria que eu estudei para poder tentar diante da minha realidade elaborar minha prática. Se eu pensar que eu vou sair da universidade pronto para trabalhar, fazendo tudo, eu acho que profissão nenhuma faz isso, não tem curso nenhum que vai fazer isso. Nenhum curso te prepara para você, no primeiro dia que está trabalhando ser realmente um especialista naquilo. [...]* (Buriti)

A narrativa supracitada corrobora com o que Dantas (2007, p. 41) denomina “consciência de sua profissão”, concebendo o processo formativo de professores um conjunto de situações interligadas que constituem a profissão docente e que, a depender do contexto produtivo ou do desenvolvimento da sua aprendizagem, vai tomando consciência. Compreendemos que essa consciência de sua profissão advém do desenvolvimento profissional, que Hubermán (1995) chama de sequencias, “de exploração” e “de estabilização”. O autor destaca que, uns estabilizam cedo, outros mais tarde e há quem não estabilize. Percebemos no discurso de **Buriti** que este estabilizou muito cedo, pois demonstra consciência de seu trabalho docente. Neste sentido Tavares (2014, p. 95), ressalta a importância da formação continuada:

A formação continuada é aquela que permite com que o professor se encontre, consiga estabelecer analogias, dialogar, interagir, fazendo articular conhecimentos e saberes apreendidos na formação inicial com os considerados no processo de formação continuada; dessa forma possibilita-se ao professor identificar suas fragilidades e necessidades, ao mesmo tempo, mobilizar suportes teórico-práticos para aperfeiçoar a sua ação educativa na sala de aula e em outros ambientes de educação e formação.

Percebemos que a concepção de considerar a formação inicial insuficiente, inacabada, pelos colaboradores da pesquisa, é real, no entanto as justificativas enviam outros elementos que intencionamos descobrir.

#### 9.4. As tensões entre a formação inicial à prática docente profissional

Depreendemos que toda profissão tem seus desafios e fragilidades e, não é diferente do trabalho docente. Cientes da vasta quantidade de habilitações que a Pedagogia oferece e buscando encontrar brechas que respondessem nossos questionamentos, no sentido de compreender como os participantes se percebem enquanto profissionais, indagamos aos pedagogos acerca da demanda curricular atribuída a formação deste profissional, pois de acordo com Parecer 5 do CNE (BRASIL, 2005):

O curso de Pedagogia apresenta notória diversificação curricular com uma ampla gama de habilitações para além da docência. Ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de zero a dez anos. Também oferece ênfase nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia para contemplar, entre muitos outros temas, educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

Para Souza (2017, p. 38), “[...] no início da carreira docente, a formação assume maior destaque, pois é quando podem ser evidenciadas as falhas e acertos da formação inicial”. Por esta razão, “[...] quanto menos o curso de formação articular a teoria à prática e fornecer momentos de reflexão no espaço acadêmico, mais o professor iniciante se encontrará perdido a entrar na realidade escolar”.

Assim, indagamos: *Diante dessa demanda curricular e a sua formação inicial, você se considera apto para atuar em todas essas vertentes que a pedagogia oferece?* Vejamos o que disseram **Pau-brasil** e **Buriti**:

*Eu acho que assim, a minha experiência na universidade dá uma base crítica sobre todos esses temas, sobre todas essas abordagens [...] eu acredito que a minha formação foi boa, mas eu não posso dizer que eu tenho propriedade para falar de todos esses temas, claro que requer aí um período de estudo mais específico para isso. (Pau-brasil)*

*Eu acredito que sim. Eu acredito que dentro da minha formação, as disciplinas que nós tivemos durante o curso de pedagogia foram disciplinas que deram esse suporte. [...] (Buriti)*

As declarações de **Pau-brasil** e **Buriti** demonstram terem alcançado uma visão mais profunda da formação inicial, ao perceberem que a graduação deu a sustentação necessária para agir e capacidade para refletir diante dos desafios advindos da profissão. Para Dantas (2007, p.67) “[...] mesmo que em sua formação inicial e sua iniciação à docência seja comum surgirem dificuldades como: ausência/fragilidades do campo pedagógico durante a formação inicial e [...] improvisado durante a iniciação à docência, é na formação contínua que o professor se conscientiza do seu papel de formador”. Novamente nos reportamos a Dantas (2007); Pimenta (1999; 2009) e Tardif (2002) referindo a formação continuada como elemento impulsionador do trabalho do professor iniciante.

Contudo, há narrativas contrárias as de **Pau-brasil** e **Buriti**, revelando contradições ao que fora dito:

*[...] a nossa formação inicial ela é muito elementar, ela é muito rude. [...] então, tem coisas que realmente eu diria que eu não tenho essa competência. Precisa ainda eu me debruçar muito. (Ipê-branco)*

*Você sair formado de uma formação inicial com essa abrangência toda de saberes, impossível! (Paineira)*

*De maneira alguma, porque é totalmente diferente. (Ipê-roxo)*

*Não! Eu posso dizer claramente que não. (Ipê-amarelo)*

Os discursos de **Ipê-branco**, **Paineira**, **Ipê-roxo** e **Ipê-amarelo** expõem fragilidades oriundas do processo formativo inicial que é o de não os preparar para todas as demandas que a profissão lhes impõe. Inferimos o quanto a formação inicial é insuficiente e depende de formação continuada. De acordo com Dantas (2007, p. 61), “[...] é comum a dificuldade de todo professor iniciante atuar na profissão visto que lhe falta componente fundamental, a experiência, algo que somente alcançará com o tempo. Outro elemento que ainda não possui é uma base bem delimitada de saberes pedagógicos”. Assim, de acordo com Imbernón (2011, p. 72):

*Dizíamos antes que já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo, como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico*

comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam.

Em face aos relatos que expuseram a insegurança e falta de preparo dos pesquisados ao iniciarem à docência, nos despertou interesse em compreender em quais âmbitos a graduação dos pesquisados se sustentou. Assim, perguntamos: *Considerando toda a abrangência e amplitude do curso de Pedagogia, a sua formação deu ênfase em quais aspectos?*

*Nossa! Difícil dizer, porque minha formação, especialmente, foi muito teórica. Então, em relação a teoria, muita teoria. Mas aí, como fazer esse casamento? (Ipê-branco)*

*Eu acho que deu mais ênfase nas relações [...] na própria sociologia da educação, na história da educação, na antropologia [...] eu sinto muito isso na formação inicial, que a gente sempre tá falando do passado. Está muito na teoria, principalmente, do passado. Trocando o pneu com o carro andando. (Paineira)*

Para nos ajudar a entender esta argumentação encontramos apoio de Souza (2017, p. 32):

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

**Paineira e Ipê-branco** apontam excesso de teoria e principalmente dificuldade em articular a teoria na prática, no entanto, esta é uma característica própria de quem está iniciando a docência, como vimos na literatura desta pesquisa, ancorados em Tardif (2000), Húberman (1995) e Dantas (2007) quando trataram das características originárias da inserção profissional. **Paineira**, inclusive usa a **metáfora** “trocar o pneu com o carro andando” ao se referir à aplicabilidade do que foi estudado no chão da escola. Esse discurso elucida o objetivo da formação continuada que é subsidiar o professor no decorrer de sua carreira profissional. Vale ressaltar que a metáfora produz sentido nesse discurso “Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 214)

**Ipê-roxo** e **Ipê-amarelo** ressaltam o desenvolvimento infantil como preponderante em seus estudos enquanto **Pau-brasil** destaca que sua formação tem sido focada nas políticas públicas, inclusive, por opção própria, tendo em vista que pode escolher as disciplinas a cursar.

*Para trabalhar com crianças, com alfabetização. Porque, eu estagiei na creche e estagiei nos anos iniciais. [...] Então, eu acho que eu estou preparada para lidar só com criança. (Ipê-roxo)*

*Olha, muito no desenvolvimento infantil, desenvolvimento psicológico, inclusão, porque aí está bem relacionado. [...] teve algumas disciplinas, que teve o enfoque em alfabetização. Mas, eu acho que a prioridade mesmo, foi inclusão, não por uma escolha minha, mas, pelo que era ofertado mesmo. (Ipê-amarelo)*

*Eu sempre gostei muito de Política Pública. Então, eu sempre fui mais para essas disciplinas assim de política, de organização da educação, de administração da educação, de avaliação. Eu sempre fui mais para esse sentido. (Pau-brasil)*

Percebemos a diversidade curricular que cada pesquisado destacou como fundante em sua formação e que cada um se debruçou mais levando em consideração aptidão, escolha pessoal e a oferta da formação. Ainda assim, quando se trata da escolha da turma que se vai lecionar, esses fatores não são considerados ao iniciarem a carreira, o que, na maioria das vezes, não é possível escolher, conforme mencionado anteriormente. Para Garcia (2010, p.32):

*O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? É isso que acontece com o ensino. Em geral tem-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram.*

Enfatizamos que na SEEDF, tanto a escolha de turma, quanto a escolha da escola são disputadas pelo critério de tempo de serviço, somados a demanda de cursos concretizados pelo docente ao longo de sua carreira. Não queremos aqui discordar de direitos conquistados pelos professores veteranos, muito menos desprestigiar-los. No entanto, entendemos que essa premissa deprecia o professor iniciante que, em nossa visão carece de cuidado e de atenção diferenciada nessa fase tão singular da profissão. Também entendemos que esse critério fragiliza ainda mais a desafiante caminhada trilhada pelos iniciantes, expondo as armadilhas encontradas nessa trajetória.

Dessa forma, visando compreender em que esfera os saberes estudados na formação fizeram sentido para a prática, fazendo-os refletirem sobre sua atuação,

indagamos aos pesquisados sobre a relevância e responsabilidade da graduação: *Em relação ao que foi desenvolvido e estudado na formação inicial, quais conhecimentos se fazem mais relevantes no chão da escola?* Os entrevistados responderam:

*Nossa! Que difícil viu! Porque se a gente for parar para pensar, todas elas [disciplinas] têm lá sua importância, eu acho que cada uma depende muito do momento, depende muito do aluno, depende muito do contexto da escola, depende do contexto da família do aluno. Então, dependendo realmente do contexto tem habilidades que a gente vai usar mais. É, acolher o aluno, valorizar as diferenças, então, acho que depende muito mais do contexto, da situação, do que propriamente da formação. (Ipê-branco)*

**Ipê-branco** reconhece a importância de todos os saberes desenvolvidos na graduação, assim como as demandas atribuídas ao pedagogo docente, porém, salienta que o contexto escolar vai nortear seu trabalho. Já **Paineira** destaca o trabalho social e transformador da educação e usa a **metáfora** “*pensem fora da caixa*” ao se referir ao seu desejo enquanto pedagoga. Vejamos:

*Ah, eu acho que é meio que tentar transformar a realidade daquele aluno, através da educação. Colocar para ele que é importante o estudo, que ele tem que estudar, aprofundar, ser crítico. Acho que nesse sentido o meu papel como professora, é o poder da transformação do educando ali, como um, pensar fora da caixa. É mais ou menos isso, que na minha atuação eu vou tentando fazer, que os meninos pensem fora da caixa. (Paineira)*

Para Fairclough (2001, p. 241), “As metáforas, estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de forma penetrante e fundamental”. Em outras palavras, a metáfora “*pensar fora da caixa*” equivale ao profissional estar aberto ao novo, ao inesperado e, com isto ir vivenciando e relacionando o aprendido durante a formação com o que vai se deparando durante o desenvolvimento de seu trabalho. O trabalho com as necessidades individuais está evidente no discurso de **Ipê-roxo**:

*Foi trabalhar a questão da integralidade da criança mesmo. [...] Trabalhar de acordo com a realidade deles, chega um aluno com alguma deficiência, a gente tem que se adaptar para ensinar da forma com que ele aprende melhor, quando chega um aluno com transtorno também, a gente tem que se adaptar àquele aluno, a forma como ele aprende [...] (Ipê-roxo)*

Para **Ipê-amarelo** a ênfase de seu trabalho está nas aprendizagens, principalmente daqueles que têm dificuldades. Transpor o que está no currículo para a prática, desenvolver senso crítico e relacionar o conteúdo com a realidade de seus alunos. Além de buscar a parceria da família para dentro da escola. Vejamos:



*Difícil! [...] Eu vejo que está relacionado as aprendizagens dos estudantes, investigar as dificuldades, investigar melhores formas de alcançar nossos objetivos. Tentar transpor o currículo para a prática, mas eu busco fazer isso dentro da minha limitação, porque eu ainda estou aprendendo, de forma crítica. Então, nesse momento eu tento relacionar os valores e a diversidade que existe. Então, assim, eu tento muito relacionar os conteúdos com a vida dos estudantes, desenvolver um senso crítico. Eu acho que isso é fundamental, eu tento nunca levar um conteúdo, só levar. Eu gosto também de conversar com eles, de promover debates, eu gosto muito do que eles trazem. Eu tento muito ouvi-los para tentar colocá-los também como protagonistas da aprendizagem deles. E o trabalho coletivo entre a comunidade com a equipe da escola, que é muito desafiador. [...] E tentar trazer a família para dentro da escola. [...] (Ipê-amarelo)*

**Buriti** enxerga o “ensinar” como elemento mais significativo em sua atuação.

Para este profissional:

*Quando nós pensamos na pedagogia [...] acredito que não tem como fugir da questão do “lecionar”. Então, acho que o lecionar para o pedagogo, ele toma devido ao contexto mesmo, acho que do próprio curso, da estrutura do curso, ele leva você a pensar no magistério, em dar aula. Então, eu acredito que o dar aula, seria o ponto principal. [...] (Buriti)*

Embora cada pedagogo tenha direcionado a ênfase de seu trabalho para uma vertente, observamos que todas as demandas citadas se encontram assentadas no perfil do pedagogo expresso através das DCNs para o curso de Pedagogia. Percebemos também que as narrativas vão ao encontro do pensamento de Coelho (2006) ao defender uma formação que supere não apenas a instrumentalização técnica dos professores, mas municie o professor de saberes pedagógicos que os prepare para interrogar o mundo, o homem, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e que seja capaz de confrontar práticas e teorias e, especialmente, seguros para analisar práticas fundamentadas à luz das teorias estudadas, pautadas na reflexão e na práxis (PIMENTA, 1999).

Percebemos nos discursos dos respondentes o compromisso de educar na integralidade, conforme versado por Libâneo (2002), ao tratar os três objetivos da escola: i) preparação para o processo produtivo e para a vida em sociedade; ii) formação para a cidadania crítica e; iii) participativa e a formação ética.

## **9.5. Os desafios e contradições da prática docente manifestados no chão da escola**

Planejando destramar as tensões e contradições que a inserção docente se insere, procuramos entender como iniciaram a carreira. Sabendo que, segundo Souza (2017, 35) “[...] quando o professor iniciante entra numa escola para assumir, pela primeira vez, à

docência, a experiência que ele possui muitas vezes não corresponde às suas responsabilidades”. Logo, “[...] é nesse momento que ele precisa buscar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação e relacioná-los à prática de sua nova posição”.

Assim, indagamos: *Como se deu sua primeira experiência enquanto profissional docente?* As respostas nos surpreenderam denotando que aqui se encontra o ápice da nossa investigação. Deste modo, selecionamos os enxertos abaixo:

*[...] a gente sai da faculdade com um pensamento, achando que é uma coisa e quando a gente chega é outra realidade, você tem que lidar com outras demandas que nem sequer tinha passado pela sua cabeça. Eu lembro que nos primeiros dias, assim, principalmente no primeiro mês eu ainda fiquei super perdida, porque era muita documentação que a gente tinha que fazer, era muita coisinha, muito detalhezinho que a gente tinha que prestar atenção. Então, foi um choque muito grande. Realmente, eu falei, como que eu vou casar o que eu aprendi na faculdade com essas informações que estou recebendo agora. Foi chocante! (Ipê-branco)*

O “choque de realidade” abordado por Tardif (2002) e a “fase de sobrevivência” levantada por Hubermán (1995), assim como “a fase de isolamento” apresentada por Dantas (2007) são encontradas no discurso de **Ipê-branco**. Assim, percebemos o quanto a demanda de atribuições a deixou perdida e em choque. Ela usa a analogia “**casar**” para se referir a complexa união do que tinha estudado com a aplicabilidade, sendo que como ela própria afirma, há novidades peculiares ao profissional docente como elaboração e preenchimento de documentos que não são apresentados no momento de estágio, pois não cabe ao estagiário manipular tais documentos. Portanto, há de fato, muitas novidades, regras e prazos que os docentes precisam cumprir no que tange a planejamentos, diários, planos de aulas, preenchimentos de planilhas, relatórios individuais e bimestrais, elaboração e correção de provas, produção de atividades e materiais pedagógicos, correção de cadernos individuais por unidade curricular etc.

Realmente as demandas são muitas. **Ipê-roxo** revela decepção em seu discurso:

*As minhas expectativas eram que eu iria ensinar e o aluno iria aprender, risos! Mas, não foi isso não, triste ilusão, risos. Eu tenho que, mais ou menos, virar malabarista, fazer malabarismo para o aluno aprender, para ver se eu tenho algum resultado na sala de aula e chego no final do ano e não fique frustrada. (Ipê-roxo)*

De acordo com suas expectativas seria fácil ensinar ao aluno, no entanto, encontrou barreiras que dificultaram seu objetivo fazendo com que, **metaforicamente**,

“*fizesse malabarismo*” para ter o mínimo de resultado e não se sentisse frustrada. Essa narrativa transparece que foi preciso depreender uma força imensurável para que não se culpasse pelo desempenho dos alunos. Imbernón (2011, p. 63) sinaliza que é preciso “aprender a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno considerando que a função docente se move em contextos sociais”. Decerto que a escola é heterogênea no que concerne as aprendizagens, e, uma turma pode abranger diversos níveis de aprendizagens, além de compor grupos de alunos com necessidades especiais que tornam o trabalho do professor ainda mais desafiador.

Decepções e frustrações permeiam quase sempre o universo educativo e o professor também precisa aprender a conviver com esses sentimentos. Como destaca Fairclough, 2001, p. 214), “[...] algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação [...]”.

Os discursos de **Paineira e Ipê-amarelo** emanam:

*[...] Porque eu levei um susto em praticamente todas as escolas... risos. Eu já passei por quatro e todas as quatro escolas eu levei um susto: - Toma aí ó, tchau! - Vai já para dentro da sala de aula e acabou. Eu entrei tremendo, numa sala de aula de alunos de 5º ano, mas a insegurança ela bate, a insegurança bateu forte no primeiro dia de aula, bateu mesmo. Mais por conta disso, do jeito que eu cheguei, só apresentei um papel lá e pronto: - Toma! - Sua sala de aula é aquela lá. (Paineira)*

*Meu primeiro ano foi muito difícil, muito difícil mesmo, eu cheguei ao ponto de pensar em desistir. [...] Foi um ano de confusão para mim, foi difícil me localizar. Eu lembro que eu chegava todos os dias, em casa, chorando, desesperada. (Ipê-amarelo)*

Notamos nas narrativas supracitadas uma forte carga de angústia e decepção concernente a iniciação à docência. Para os recém-ingressos da SEEDF entendemos que não é a formação inicial que dará ao iniciante esse suporte, haja vista, que cada escola, cada região, cada segmento terá suas particularidades, impossíveis de se trabalhar durante a graduação. **Paineira** se viu jogada e isolada em sala de aula. Ela nos revelou que assim que pode procurou um ambiente mais acolhedor e mudou de escola. No entanto, o tratamento não foi diferente, revelando que essa prática é comum nas escolas da SEEDF com os professores novatos. **Ipê-amarelo** mostra seu desespero, a ponto de

quase desistir da profissão, de chorar diariamente. Tais situações nos preocupam e torna nossa investigação acertada.

Os discursos acima carregam medo, frustração, decepção e solidão. Essas narrativas nos revela um lado obscuro da iniciação docente, visto que estes profissionais ansiavam por este momento, lutaram pela tão sonhada e principalmente disputada aprovação no concurso público da SEEDF. Com o objetivo de explicitar todo esse contexto e não de justificar as ações, abrimos um parêntese para explicar o formato de recepção dos professores recém-nomeados na SEEDF, que de acordo com o que foi versado em capítulo anterior, pode ser feita pelo diretor, ou o vice-diretor, ou o supervisor, e/ ou o secretário escolar se a nomeação acontecer ao iniciar o ano letivo ou após o início das aulas, geralmente quem o faz é o coordenador pedagógico. Nesse sentido, ressaltamos que o papel do coordenador ainda não é definido e muitas vezes o coordenador executa diversas funções, porém, não desempenha a principal que é coordenar os segmentos. Então, para a função de recepcionar os novatos não há orientações estabelecidas. Outro aspecto a ser destacado, há muito tempo parece se naturalizar a recepção dos novos professores na escola. Mesmo sendo um estranho no ninho, seus pares, mais experientes, esquecem que aqueles ainda precisam de atenção e de serem acolhidos à profissão. Esta visão equivocada não é exclusividade do DF muito menos da SEEDF, mas encontramos também nos estudos (estado do conhecimento) que realizamos por ocasião desta pesquisa.

Por tais razões, procuramos compreender os motivos que levaram essa trajetória acontecer de forma tão traumática, buscamos conhecer os maiores desafios que os pedagogos encontraram ao iniciar a prática docente. Outra questão que fizemos aos pesquisados: *Quais foram os maiores desafios que encontraram ao iniciar a docência?* As narrativas continuaram a nos sensibilizar e compreendemos as tensões relacionadas à prática, ao novo, à docência. Ao invés de nos apresentar um cenário em que se espera superar os desafios do novo, os pesquisadores apresentaram um rol de problemas:

*[...]. Quando você chega lá, as pessoas que já estão acham que você sabe. - Tá aí, ó! -Tá aqui! - Te dá um negocinho. Fala: - Ta aí, ó! E aí, você vai, pega aquele papel e fala assim: - E agora? - Para onde eu vou? Risos! Então, as pessoas que estão lá na ponta, que vão receber quem está ingressando, não têm o mínimo preparo para receber quem está chegando. [...] Além das dificuldades legais que a gente encontra, do não preparo da faculdade para a realidade, a gente encontra as questões pessoais também. O simples fato da pessoa passar num concurso público, não significa que ela tem plena aptidão para tecer a docência ali dentro de sala de aula, enfrentar*

*aqueles problemas. Até talvez por isso, pela formação anterior e cai dentro de uma secretaria que é cada um por si e Deus por todos e é tudo para ontem. (Paineira)*

*A maior dificuldade que eu tive, primeiro, foi porque eu entrei no meio do ano, os alunos estavam com uma professora e depois passou para mim, então, eu tive dificuldade em criar a minha identidade na sala de aula, eles estavam acostumados com uma outra, um outro sistema de ensinar que não era o meu jeito de ensinar, o meu modo e com isso eu senti muita dificuldade porque a minha turma era indisciplinada e eu senti falta de apoio da escola, senti muita falta mesmo, quando eu procurava eu era um pouco julgada, principalmente por ser o meu primeiro ano de escola, por ser a minha primeira experiência em sala de aula, eu fui julgada por conta disso. (Ipê-roxo)*

**Paineira** destaca que os professores veteranos agem como se os professores iniciantes conhecessem aquela realidade ou possuísse experiência ou segurança adquirida ao longo da carreira, e usa a **metáfora** “*é cada um por si e Deus por todos*” para ilustrar sua inquietação. Isto se justifica, pois, os conceitos são metaforicamente estruturados no pensamento e conseqüentemente na linguagem, logo, a metáfora não nasce na linguagem, ela reflete-se na linguagem porque existe em nosso sistema conceptual. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 85). Infelizmente Garcia (2010, p. 22) nos adverte que é triste “[...] uma profissão que necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com os outros na qual é malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”. **Ipê-roxo** mostra-se inseguro diante da indisciplinada da turma, sentindo dificuldades para criar sua identidade docente. E, além dessa situação angustiante, ao procurar ajuda, ainda, foi julgada negativamente pelos seus pares, como se não tivessem ocupado este mesmo lugar um dia, desconsiderando as premissas da formação docente.

**Buriti** evidencia uma relação contraditória estabelecida entre os pares, e que, certamente causou estranheza, pois esperava desempenhar um trabalho coletivo, no entanto, se deparou com a solidão e o individualismo:

*A maior dificuldade que eu tive foi em relação ao ambiente escolar. Eu acho que a escola hoje, é um ambiente realmente, muito controverso em muitas coisas, principalmente na relação entre os pares, entre os professores, então, foi o que impactou bastante. Porque eu esperava um trabalho mais coletivo e pelo menos minhas primeiras experiências eu tive um trabalho mais individualizado. [...] Porque nós esperamos como iniciantes, como recém-ingresso na carreira, nós esperamos um apoio e nem sempre esse apoio vem. (Buriti)*

Nesta direção, Jonsson (2017) legitima “[...] posturas individualistas devem ser evitadas, a fim de possibilitar que processos criativos e cooperativos sejam desenvolvidos no contexto da escola”.

Novamente é evidenciado um problema dentro da própria SEEDF que é a forma como os recém-nomeados vêm sendo recepcionados e que talvez venha passando imperceptivelmente por toda a categoria, decerto, pela demanda atribulada da escola ou pelo fato de não termos um profissional ou grupo responsável especificamente para desempenhar tal função, é o que acreditamos. Encontramos nas entrelinhas dos discursos, um sentimento de abandono, negligência, indiferença e desprezo por parte dos pares, contradizendo, inclusive, o item 11 referente ao perfil do pedagogo expresso nas DCNs e que os sujeitos dessa pesquisa o autenticaram como, totalmente, coerentes com suas práticas “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 8).

As declarações a seguir seguem reforçando a falta de cuidado da SEEDF em acolher o professor novato:

*Eu entrei o ano já tinha começado, então, os alunos já tinha uma professora e foi bem complicado também retirar essa professora da sala [...] Então, eu tive que lidar com muitas coisas, eu tive que lidar com a aceitação dos alunos, tive que lidar com a minha, assim, tive que organizar minha mente, porque eu tinha acabado de me formar [...] e assim eu estava com muita coisa, muita ideia transformadora, muita coisa boa que eu queria aplicar e na hora eu não sabia como fazer. Então, fazer mesmo essa articulação, tentar unir teoria e prática, e construir minha identidade, saber que professora eu gostaria de ser, foi muito difícil para mim [...] (Ipê-amarelo)*

*Porque como eu entrei já tinha começado as aulas, então, já tinha uma professora. A minha maior dificuldade foi sentar ali e fazer um planejamento a partir de onde a turma tinha parado, assim, eu fiquei: o quê que eu vou trabalhar lá? Porque eu cheguei de manhã e a diretora falou: - Ah, aqui ó, sua turma é essa! Então, eu não tinha um planejamento, eu não tinha um material, eu não tinha nada. Eu cheguei lá com a cara e com a coragem. A minha dificuldade foi essa, de me encontrar naquele momento: Qual o material que eu vou usar? Onde é que eu vou pesquisar? Como é que eu vou montar uma atividade? Qual o conteúdo que eu tenho que dar aqui? (Pau-brasil)*

Vejam os discursos de **Ipê-amarelo** e **Pau-brasil** mostram insegurança com o novo, empreendida não pela graduação, mas, pela forma como foram colocadas em sala de aula. Ambos foram nomeados no meio do ano letivo sem participarem da Semana Pedagógica que acontece em todo início letivo. Assim, não tiveram oportunidade de conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, sequer de participar

da elaboração do planejamento anual, nem ouvir a Equipe de Apoio à Aprendizagem que informa as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, fatos que nos preocupam. Novamente, advertimos que esta não é uma falha exclusiva da SEEDF, pois, Silva (2014, p. 83), ratifica em trabalho:

O iniciante concursado quando assume suas aulas logo no início, tem a chance de participar até mesmo da semana pedagógica, já o iniciante contratado fica a mercê do processo de atribuição das aulas, e como o mesmo ocorre em várias etapas, este acaba não participando da semana pedagógica, da fase inicial do planejamento e de outras ações correspondentes ao início do ano letivo.

**Ipê-amarelo** revela que acabara de se formar e teve dificuldade em construir sua identidade, de se encontrar e isso é grave. Afinal, conforme defendido por Dantas (2007), Húberman (1992) e Tardif (2002), esse momento inicial é muito importante. **Pau-brasil** desabafa usando a analogia “*cheguei lá com a cara e a coragem*” para exemplificar seu estado naquele desafiante momento. É difícil concebermos um docente entrando em sala sem seu planejamento, sem um plano de aula, sem diário, sem saber em que nível a turma está, sem material.

**Ipê-branco** acentua a dificuldade em relacionar teoria/prática e demonstra insegurança para resolver os problemas do dia a dia. É como se ela buscasse na formação inicial uma receita pronta para resolver os problemas e desafios rotineiros. Todavia, sabemos que a formação não nos proporciona receitas prontas, ela nos ensina os meios e os fundamentos teóricos que possibilitarão refletir sobre a ação, conforme ratifica Franco (2006), Coelho (2006) e Pimenta (1999). No entanto, esperávamos que os pares fossem seus aliados nesse momento difícil.

*Nossa! Acho que a maior, realmente, é você associar a teoria com a prática, porque na lei você sabe tudo o que você precisa saber, mas, e quando chega realmente um problema, que você tem que resolver? Aí você precisa ficar sabe: nossa! Como que eu deveria resolver isto na prática, agora que está acontecendo, acho que isso é o mais difícil. (Ipê-branco)*

As narrativas acima são impactantes e nos preocupam, eu compartilho desses momentos tão desafiantes e que por vezes fizeram com que duvidasse da minha capacidade profissional, motivo dessa pesquisa. Todavia, Souza (2017, p. 38) considera:

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

sua escola e enfrentar essas situações, ou pode desmotivá-lo por não saber lidar com o desconhecido.

Os discursos nos causam perplexidade e traz à tona tensões referentes a iniciação à docência, que contradizem com a formação desenvolvida durante a graduação, haja vista, o abandono e falta de apoio que não tiveram ao chegarem à escola e ressaltaram algo que já foi mencionado aqui, muitas vezes, falta de consciência do profissional que recebe o professor novato na escola, sem considerar a importância de acolher e acompanhar os neófitos, referendando a tese de nossa investigação de que o isolamento destes profissionais pode provocar sequelas graves, tornando-os desmotivados, conformados, acrílicos, quiçá leva-los a desistência da profissão.

#### 9.6. As tensões vivenciadas pelos recém-ingressos na carreira docente

Inferimos que as tensões vivenciadas pelos recém-ingressos na carreira docente podem gerar impactos irreversíveis tanto na vida dos professores quanto na vida dos alunos, pois a atuação profissional do docente é intrínseca ao seu estado emocional e psicológico. Sendo que o emocional e o psicológico abalados reverberam diretamente no desenvolvimento do seu trabalho. Aprofundamos nossa investigação e encorajamos os sujeitos da pesquisa a discorrer sobre os desafios enfrentados: *De que maneira esses desafios impactaram sua atuação em sala de aula?* De acordo com **Paineira**:

*Eu entrei tremendo, numa sala de aula de alunos de quinto ano, [...] a insegurança bateu forte no primeiro dia de aula, bateu mesmo, mais por conta disso. Do jeito que eu cheguei, só apresentei um papel lá e pronto: - Toma! Sua sala de aula é aquela lá. Falta esse olhar! Esse conduzir! Se nós somos professores, aptos a conduzir o aluno ao conhecimento, por que os nossos colegas não conduzem quem está chegando? (Paineira)*

O discurso de **Paineira** destaca o abalo emocional ao iniciar o trabalho docente “*tremendo*” culminado pela desatenção e ausência dos demais educadores da escola dá ideia de abandono deste neófito às idiossincrasias do novo. O cenário exposto por **Ipê-amarelo** chega a ser perturbador. Os fragmentos “*fui a professora que nunca quis ser*”, e “*eu tive que me virar*” assumem o desespero e abandono da iniciante, chegando até mesmo a debilitá-la.

*Muitas vezes em me vi abandonada dentro da minha sala. [...] Então, no início eu fui a professora que eu nunca quis ser, a professora chata, que gritava, que dava lição de moral. Tanto que no primeiro mês, eu perdi totalmente minha voz, eu tive que me virar para dar*



*aula sem voz, porque a única solução que eu tinha era gritar com eles. (Ipê-amarelo)*

Os discursos supracitados nos emocionaram, reconhecendo, mais uma vez, o choque de realidade destacado por Tardif (2002), e a fase de sobrevivência citada por Hubermán (1995), bem como as fases de isolamento e mediação mencionadas por Dantas (2007) nos primeiros anos da docência. Percebemos nos enxertos dos participantes a complexidade desse momento determinante para sua carreira docente interferindo, diretamente, na profissão. Tais sentimentos são potencializados quando esses profissionais enfrentam obstáculos na docência e são abandonados a própria sorte pela equipe gestora e pelos seus pares. **Buriti** foi desencorajada quando propôs alguma mudança na rotina da escola. O que ouviu foi alguém lhe responder que “*sempre foi assim*”, desestimulando-o:

*Uma coisa que eu sempre escutei foi: - Sempre foi assim, na escola sempre foi assim. Então, parece que não tem um espaço de mudança, quando na verdade, a gente vem querendo essa mudança. Chegamos pensando: nós, a partir da nossa prática, da nossa atuação, vamos conseguir mudar a educação. (Buriti)*

Cabe-nos voltar a Marx (1985) para nos ajudar a refletir sobre este fenômeno de como o trabalho alienado priva o trabalhador de compreender sua classe impossibilitando-o de transformá-la, revolucioná-la ou superá-la. Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 44) encontram em Fairclough (1989) dois aspectos no diálogo entre o poder e a linguagem, “o poder no discurso” e o “poder por trás do discurso”:

O primeiro refere-se à atuação de participantes poderosos no exercício do controle, na imposição de restrições às contribuições dos demais participantes, sobretudo, aqueles em desvantagem no que se refere ao poder. [...] O segundo pressupõe o que seria um efeito oculto do poder, que leva à construção e à manutenção coesa e funcional de toda a ordem do discurso.

Depreendemos que a **ideologia** tem papel fundamental na luta pelo poder. Neste fragmento percebemos que muitos docentes veem sendo usados como massa de manobra nessa batalha. Conforme mencionamos aqui, a educação não é neutra. Para Coelho (2006) a formação docente deve ser pautada na crítica e na reflexão, por isso essa não deve se resumir a instrumentalizar os professores. Ora, o discurso de **Buriti** ancora neste sentido, pois anseia por mudança, transformação. No entanto, encontra uma visão contrária, conformada, racionaria a mudanças. Reforçamos então a necessidade do professor ser capaz de refletir sobre sua prática e ter autonomia para

transformá-la segundo o contexto histórico e social em que atua. Souza (2017, p. 51), aponta que “[...] alguns professores iniciantes apresentam dificuldades ao entrar numa escola, assumir a sala de aula e se relacionar com toda a comunidade escolar”. Notamos, portanto, que as dificuldades da inserção profissional não são oriundas apenas da inexperiência, do choque de realidade, da insegurança pelo desconhecido. Percebemos que as relações entre os pares, alunos, gestores e os demais profissionais da educação são complexas e tem grande repercussão nesta trajetória.

Para completar, algumas professoras iniciantes, **Pau-brasil** e **Ipê-roxo** já terem assumido o ofício de coordenadora pedagógica, ainda que, sem experiência nos surpreendeu. A respeito da escolha do coordenador, evidenciamos os critérios que oficializam essa função que, segundo Nascimento (2020, p. 98), tem como regra “[...] ser escolhido, ser professor de Educação Básica, ter escolha justificada por seus pares, ter no mínimo, um ano de exercício em regência de classe, conhecer e implementar a Projeto Político da Unidade Escolar, ter habilitação compatível com a etapa/modalidade”. Entendemos que ocupar uma função como essa no início da carreira, contradiz com toda a literatura expressa em nosso trabalho, visto que, os autores desvelaram com propriedade a respeito da bagagem profissional necessária para atuação segura e competente, além da constituição da identidade docente versada por Pimenta (1999) e a consolidação de profissionalidade docente elucidada por Cruz (2017).

Assim, “Convém sublinhar que o coordenador pedagógico é o principal agente formador na escola e sua presença nesses três dias de coletivas demandam constantes ações” (NASCIMENTO, 2020, p. 100). São estas as razões que nos fazem questionar como um professor recém-ingresso na SEEDF podem atuar como agente formador, vejamos:

*Por isso, que quando eu fui para a coordenação, eu lembrei muito do que eu passei e o maior sentimento que eu desenvolvi com os professores, foi a empatia. (Ipê-roxo)*

Percebemos que os momentos de tensão vividos por **Ipê-roxo** despertaram outros sentimentos, pois ela se colocou no lugar de seus colegas iniciantes e, intencionando evitar que os pedagogos experimentassem tais situações, foi determinante na aceitação desse desafio. Apesar do papel do coordenador pedagógico ser pouco definido, a rotina da escola exige desse profissional uma bagagem que somente a profissionalidade docente, abordada por Cruz (2017) será capaz de proporcionar.

Portanto, o desabafo de **Pau-brasil** nos mostrou outra situação desgastante vivida pelo iniciante:

*Fui coordenadora, você acredita? risos! Detalhe, coordenadora do integral e foi a pior experiência da minha vida. Foi péssimo, péssimo, péssimo [...] foi uma experiência muito [...] inclusive adoeci, já no final do ano, porque acho que era uma sobrecarga tão grande, que eu não conseguia desempenhar nenhum papel da maneira como eu achava que tinha que ser, bem feito. [...] Aprendi que eu não quero ser coordenadora. (Pau-brasil)*

Acreditamos que a ousada decisão tomada tanto por **Ipê-roxo**, quanto por **Pau-brasil** de assumir uma complexa função se deu devido a tudo o que passaram, se sentindo desafiadas a resolver os problemas. Na verdade, ansiavam evitar que outros iniciantes passassem pelas mesmas tensões. No entanto, **Pau-brasil** pontuou como “*pior experiência da vida*”, se viu tão sobrecarregada que não conseguiu desempenhar seu papel e adoeceu. O aprendizado que ficou foi “*eu não quero ser coordenadora*”.

Entendemos que esses acontecimentos desastrosos poderiam ter sido evitados e, que foram possíveis, com a anuência da própria SEEDF. Assim, nos reportamos a Dantas (2007, p 58) quando afirma que “[...] a compreensão da prática educativa, construída durante a formação inicial frequentemente entra em conflito com a realidade escolar, induzindo o professor, constantemente, a tomar decisões”.

É certo que todas essas vivências, ainda que negativas, geraram aprendizados. No entanto, o que questionamos é a forma com que esse aprendizado ocorreu, à base de sofrimento, angústia, dor, enfermidades, decepções, frustrações. Outro ponto importante carente de reflexão é: de que forma as turmas desses professores vivenciaram toda essa turbulência? Será que foram atingidos, pela tumultuada iniciação docente, de alguma maneira? Garcia (2010, p. 15), nos faz refletir “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional do docente. Poucas profissões se caracterizam por [...] solidão e isolamento”. Certamente, as consequências de tudo o que professores iniciantes vivem no início da carreira reverberam na constituição de sua identidade e profissionalidade, todavia, são acentuadas em quem testemunham todo esse processo, os alunos.

### **9.7. Facilidades encontradas no caminho**

Os sujeitos da pesquisa narraram momentos de escuridão, estranheza e solidão. Conhecemos momentos sombrios vividos pelos recém-ingressos na docência, e

ponderamos se a inserção docente teria outra face a conhecer, talvez um lado leve da iniciação. Dessa forma, questionamos: *Quais foram as facilidades encontradas nesse início?* Vejamos:

*Eu acho que minha maior facilidade é porque eu queria muito. Então eu fui muito empenhada, fui muito engajada, eu queria mesmo e aí eu falei: se é para fazer, eu vou fazendo aqui e vou corrigindo no meio do caminho. (Ipê-branco)*

**Ipê-branco**, enxerga seu próprio esforço, engajamento e improviso seus maiores aliados para vencer os desafios, “*eu vou fazendo aqui e corrigindo no meio do caminho*”. Percebendo que não teria apoio, apostou em fazer e refletir sobre a ação, objetivando aperfeiçoar, corrigir os erros. O pesquisado **Pau-brasil** encontrou apoio de alguns colegas e **Buriti**, na forma de se relacionar com seus alunos, encontrou uma maneira de atenuar os obstáculos que o início da carreira o condicionou.

*Eu tive o apoio de algumas colegas. Então, isso facilitou. (Pau-brasil)*

*[...] Então, eu acho que minha maior facilidade, foi mesmo a questão da relação com os alunos e claro, com alguns colegas também. [...]* (Buriti)

Salientamos o quanto as relações entre os pares se fazem importante nesse desafiante período em que o professor busca apoio, solidariedade e parceria evidenciando a relevância do trabalho coletivo que na maioria das vezes não é encontrado.

Também indagamos sobre as dificuldades, **Ipê-amarelo**, destacou que foram preponderantes, porém, pode contar com um ou outro colega que o apoiou. **Ipê-roxo** não conseguiu enxergar facilidades neste processo, “*eu só achei problemas*”. Vejamos:

*Vou ser sincera, os aspectos difíceis foram preponderantes, risos, mas assim, eu encontrei uma ou outra pessoa, alguns colegas que me ajudaram muito. A professora que trabalhava na sala de recursos, a gente fez um trabalho em conjunto, [...] a diretora da escola, tentava me dar um apoio, ficava restrito nesse núcleo do quinto ano, mas, poder tirar dúvidas, conversar, desabafar, planejar juntas algumas vezes alguns projetos, foi algo que facilitou o impacto. Tinha alguns pais também que foram muito presentes na educação dos filhos [...]* (Ipê-amarelo)

*Na verdade, pela turma que eu fui, não tive nada fácil não. [...] Eu só achei problemas. Vários alunos, assim, problemáticos, devido a questões familiares, e que eu tinha que me virar. (Ipê-roxo)*

Os excertos acima nos fazem refletir acerca da complexa iniciação docente reforçando que estes professores iniciantes carecem de um tratamento qualificado,

diferente do que tem recebido atualmente. É fundamental um cuidado, um olhar atento a esses profissionais neófitos para que as experiências não sejam traumáticas a ponto de levá-los a desistir da carreira docente ou que o transforme em um professor medíocre, apático e displicente. “A consequência de não se dá atenção aos problemas específicos que os professores iniciantes enfrentam está ficando muito cara em um elevado número de países: o abandono da docência”. Destaca Garcia (2010, p. 31). Embora, julgemos o quanto este processo se tornou doloroso e decepcionante para os pedagogos iniciantes, acreditamos que essas sensações também podem contribuir para o aprendizado desses profissionais.

### 9.8. A maturidade docente

Após ouvir todas essas narrativas compreendemos o quão complexo é atingir a profissionalidade docente e alcançar segurança e maturidade profissional para gerir a docência empregando os saberes adquiridos desde a formação inicial, enfrentando os desafios e resolvendo os problemas impostos pela profissão docente. Então, indagamos aos iniciantes: *Como você vislumbra sua maturidade docente?*

*[...] Acredito que a maturidade vem com o processo, com as experiências, com os desafios. (Ipê-branco)*

*Sempre em desenvolvimento. (Paineira)*

*Vou adquirindo maturidade conforme o meu tempo em sala de aula. Como tenho dois anos e meio de profissão, considero que já possuo uma boa maturidade. (Ipê-roxo)*

*Ainda preciso evoluir muito, mas busco crescer sempre. Hoje, faço mestrado e considero isso algo importantíssimo para a maturidade docente. Hoje, sofro menos do que no meu primeiro ano de docência, que foi bem difícil, por isso considero que tenho adquirido maturidade para lidar com as contradições do meu trabalho. (Ipê-amarelo)*

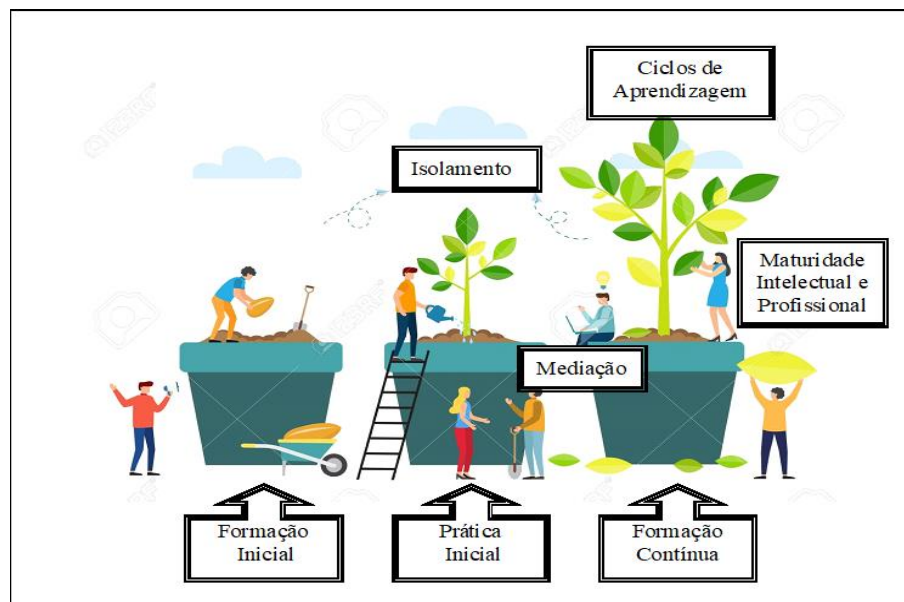
*Em construção. (Pau-brasil)*

*Acredito que estou em processo de amadurecimento. Ainda tenho muito para aprender sobre o trabalho docente. Porém, digo que estou na adolescência da profissão, a fase da rebeldia (risos). (Buriti)*

As respostas mostram unanimidade em reconhecer que a maturidade docente está em constante evolução. Nesse sentido, retomamos a figura 1 da tese de Dantas (2007, p.32) onde afirma: “Com a maturidade profissional e intelectual, o formador se conscientiza de seu fazer docente na medida em que o desenvolvimento profissional se

efetiva através de um movimento espiralado, aqui denominados ciclos de aprendizagem”. Os discursos coletados confirmam o que Dantas (2007) concebe como “Processo Formativo de Professores”.

**Figura 8. Processo Formativo de Professores**



Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Dantas (2007, p. 32)

A figura 8 é uma adaptação da elaborada por Dantas (2007), em que exemplifica o processo de amadurecimento profissional e intelectual que é buscado pelos docentes, mas que só pode ser alcançado através do movimento espiralado referente aos ciclos de aprendizagem, oportunizada pela formação contínua. Fazemos aqui uma analogia ao ciclo de vida das plantas. Relacionamos a formação inicial ao processo de adubação, em que a terra é preparada como uma base de sustentação para receber o novo, com esterco e vitaminas, simbolizando a bagagem teórica e prática que o professor desenvolve durante a graduação. A prática inicial que acontece com o isolamento refere-se à plantação, onde é preciso um cuidado especial para que esse ser vivo se desenvolva. É fundamental regá-la, podá-la, é necessário assisti-la ou até contar com o auxílio de outros profissionais da área para orientar quanto ao melhor tratamento, como mediação. Os ciclos de aprendizagem vão transformando o profissional a partir do que ele vivencia, com o apoio da formação contínua. Dessa maneira, a planta cresce, nascem seus galhos, folhas, algumas folhas precisarão ser extraídas e outras cairão, faz parte do processo. Ainda será essencial regar, replantar, adubar, podar e o principal, acompanhar o seu desenvolvimento. Portanto, todas essas fases darão sustentação para que essa

planta continue firme. Esta é uma metáfora do que acreditamos acontecer com o desenvolvimento profissional docente. Entendemos que esses movimentos culminam o ponto alto da nossa investigação.

Desvelamos que no início da carreira docente ainda não se tem a *expertise* para perceber os momentos de tensões e contradições da profissão para o enfrentamento de um mundo plural. É importante compreender que viver a fase de isolamento e a fase de mediação faz parte do processo formativo de professores. Contudo, acreditamos que seja possível suavizar essas tensões e contradições com vistas a uma maturidade intelectual conquistada a partir de um olhar empático da equipe responsável por receber esse professor na escola, com compartilhamento de saberes e apoio de colegas para que os impactos da iniciação docente sejam menos traumáticos.

Destarte, depois de ouvirmos situações profissionais tão adversas vividas pelos investigados e diante de todas as perspectivas alusivas à profissão docente indagamos os respondentes acerca do verdadeiro papel do pedagogo, face a amplitude de seu ofício: *Qual o papel do pedagogo docente diante de toda a demanda que é atribuída a este profissional?* Os discursos emanaram:

*Realmente, é muita coisa. E se a gente parar para pensar realmente no professor, no pedagogo, a gente está constantemente lidando com pessoas, então, uma frase que eu ouvi e realmente me marca muito é que nós temos que ser especialista em pessoas. Então, se a gente tem que ser especialista em pessoas, a gente tem que saber lidar no mínimo, com tudo o que envolve as pessoas... (Ipê-branco)*

A fala de **Ipê-branco** vai de encontro com as narrativas expostas anteriormente por **Buriti** e **Paineira** quando relataram a forma que foram recebidos na escola, se o pedagogo é considerado um especialista em pessoas, é pertinente contestar a respeito das relações humanas que se efetivaram no chão da escola. Considerando que um dos maiores desafios encontradas pelos sujeitos da pesquisa assentavam nas relações pessoais entre pares, estabelecidas pela escola.

Vejamos que **Ipê roxo** e **Ipê-amarelo** enfatizam o quanto o papel do pedagogo é complexo. Vejamos:

*Eu acho que depende muito da área que ele for escolher, se eu escolho a regência, então, fica um pouco limitado à sala de aula. Eu acho muito puxado ter que ensinar, transmitir conteúdo e ainda trabalhar tantas coisas, porque o professor tem que estar com o olhar ativo a todo momento. [...] Eu acho bastante puxado para o pedagogo, bastante mesmo. [...] A nossa função mesmo é formar o aluno na sua integralidade, para que ele possa exercer um papel de cidadão na sociedade, consciente. Então, é bastante coisa. (Ipê-roxo)*

*Hum! Bom! É uma demanda grande! Assim, muitas vezes parece até uma sobrecarga e talvez seja um pouco complicado da gente atender a todas elas. [...] É importante o pedagogo estar nestas diferentes áreas, porque é o pedagogo que tem os conhecimentos pedagógicos, é ele que fez o seu curso superior, é ele que tem formação para isso. [...] Então, eu acho que nesse sentido o papel do pedagogo seria articular, todos os seus conhecimentos adquiridos no ensino superior, eu entendo como papel de ensinar, de planejar, de verificar a aprendizagem dos alunos, de promover a aprendizagem dos alunos, de incluir e eu acho que somente nós que temos esses conhecimentos, a partir do nosso curso superior que conseguiríamos realizar de fato, um trabalho educativo. (Ipê-amarelo)*

A amplitude da função do pedagogo docente aliada às diversas vertentes que este profissional está habilitado parece ser comum aos três pesquisados (**Ipê-branco, Ipê-roxo e Ipê-amarelo**). Para eles, seja como for, o pedagogo sempre acaba atuando na docência. Tais afirmações corroboram para a necessidade de formação continuada, conforme versado por Dantas (2007).

Segundo **Paineira e Pau-brasil**, a função do pedagogo não lhes parece bem definida:

*Não vejo um papel definido. Possibilidades há muitas, mas, vai de cada um. [...] Ainda bem que dá até esse leque, mas, quando amplia demais esse leque, as pessoas se confundem. Ora, pode ser pedagogo, ora, pode ser professor e acaba não se aperfeiçoando em nenhum dos caminhos. Então, é contraditório. Toda hora a gente entra em um contraditório das normatizações. Como um professor regente dos Anos Iniciais, por exemplo, chega à coordenador de um Ensino Médio? São mundos, realidades totalmente diferentes. Então, assim a legislação ela coloca as possibilidades, mas, não te dá os meios. (Paineira)*

*É uma pergunta muito complexa, porque eu não acho que a gente saia do curso apto para exercer essas multifunções. [...] Acho que nem quem já está alí há um bom tempo está apto, muitas vezes, para exercer essa função, eu acho que precisa sim de uma formação continuada, um curso voltado para aquilo. Então, assim, eu acho que o papel do pedagogo está indefinido. [...] Mas, eu acho que a nossa formação ela é muito fragilizada nesse sentido, é um pouquinho daqui, um pouquinho dali, um pouquinho de lá e você se vira na área, no campo alí que você for atuar. [...] (Pau-brasil)*

Infelizmente, ainda encontramos profissionais sem uma definição clara da profissão, sequer da mais reconhecida, à docência.

Todavia, o discurso de **Buriti** vai em outra via, pois, ele acredita que “o papel do pedagogo vai muito além da sala de aula”, e assim como as DCNs expressa, o pesquisado ratifica que o pedagogo pode atuar em outras áreas e funções. Outrossim,



**Buriti** demonstra segurança ao afirmar que a partir da graduação adquiriu consciência profissional possibilitando atuar em vários espaços.

*Eu acredito que o papel do pedagogo dentro da docência ele vai muito além da sala de aula. Assim como próprio documento diz que ele pode estar nessas outras áreas, nessas outras funções. Eu entendo que pela formação do professor, pela consciência profissional que ele adquire durante esse curso de formação, isso possibilita que ele esteja nesses diferentes espaços... devido, ao fato dele conseguir através de sua atuação, refletir sobre as diferenças, como eu posso dizer, as necessidades educacionais, pedagógicas nos mais diversos espaços. [...] (Buriti)*

Mais uma vez **Buriti** denota a maturidade intelectual e profissional, citada por Dantas (2007), ao declarar que a formação inicial deu base para que pudesse refletir e resolver os desafios postos à sua frente. Porém, nos reportamos a um discurso anterior do pesquisado de que essa consciência veio com o tempo, pois, no início não pensava dessa forma.

Inferimos que todas as narrativas expostas vão na direção do que Franco (2006), Mascarenhas e Franco (2021) defendem. Todavia, ressaltamos que os docentes recém-ingressos na Educação Básica da rede pública do DF não apresentam uma postura profissional centrada em modelos tecnicistas. Apesar das fragilidades da inserção profissional, os pesquisados mostram em seus discursos um desassossego quanto a promover a emancipação de seus estudantes e de formá-los integralmente.

Para tanto, objetivando auxiliar os neófitos pedagogos e principalmente diminuir as tensões e contradições da sua prática docente, em face de tudo que os participantes da pesquisa vivenciaram, instigamos estes profissionais a deixarem um conselho à quem almeja ingressar na carreira docente. Eis o que nos aconselharam:

*Eu [...] perguntaria se realmente é isso que a pessoa quer. Porque, acho que é preciso ter clareza, saber exatamente onde ela está entrando [...] porque senão, é muito capaz de simplesmente desistir. [...] porque dependendo ela pode se frustrar e a gente sabe que tem casos de muitos professores que realmente tem problemas psicológicos e tal em decorrência do que acontece dentro da escola, dentro de sala de aula. (Ipê-branco)*

*Se preparar melhor, [...] fazer uma investigação com outros profissionais para ver se é isso mesmo que a pessoa quer, porque rica, com dinheiro também a gente não sai não. [...] Conversar com pessoas que estão na luta, na labuta aí para ver se isso mesmo que ela quer, para que se for, ir consciente. (Paineira)*

*Olha, primeiro, tem que amar muito a profissão, risos. Não pode ir pelo dinheiro, porque senão você fica frustrada o tempo todo, acho*

*que você tem que gostar do que faz e procurar, como que é que se diz, sempre ser parceira dos alunos, [...] se colocar no lugar deles um pouco. [...] Eu acho que o professor tem que ter esse olhar humano para a criança, para o aluno, mais humanizado. (Ipê-roxo)*

Os discursos de **Ipê-branco, Paineira e Ipê-roxo** destacam a necessidade de se ter clareza nessa tomada de decisão, tão importante, para evitar frustrações e adoecimentos motivados pelas tensões e desafios da docência. Além disso, enfatizam que a questão salarial não é um atrativo. Percebemos que esses conselhos carregam traumas e decepções vivenciados pelos professores iniciantes que sentiram na pele situações que em alguns momentos os fizeram pensar em desistir da carreira e que por vezes os impactaram, a ponto de deixá-los doentes, não só fisicamente, mas emocionalmente.

Participar de um grupo de professores mais experientes faz toda a diferença. **Ipê-amarelo** destaca que:

*Eu acho que por mais que seja difícil, você precisa ter um grupo sabe, você precisa buscar um trabalho coletivo, com professores mais experientes. Uma coisa também que me ajudou muito foi continuar mantendo contato com a universidade, então, eu sempre participei de um grupo de pesquisa, e poder compartilhar os sentimentos, conversar com os colegas, eu acho que isso é fundamental. Você contar com o apoio de outros professores. [...] Ir com calma, não ir querendo abraçar o mundo, e salvar o mundo, mudar tudo, toda a realidade das crianças. Porque muitas vezes algumas situações vão além das nossas competências, e assim, a gente pela ética, pelo desejo de transformação, a gente quer resolver tudo, mas muitas vezes não é possível. Então, assim, vá com calma, vá conhecendo sua escola, vá conhecendo seus alunos, dê espaço para ouvi-los também, para eles te entenderem, não se desespere, risos. É difícil fazer isso na prática, o nosso emocional muitas vezes toma de conta. [...] Aos poucos vá construindo sua identidade. Não adianta você entrar achando que você vai transformar tudo, que você vai aplicar todos aqueles conhecimentos que você adquiriu, toda experiência que você teve em estágio, não vai. [...] (Ipê-amarelo)*

Compartilhar os sentimentos, as angústias, os problemas, pode contribuir para que o iniciante saiba agir mediante as situações do dia a dia. Esse conselho é corroborado por Rodrigues e Nicolodi, (2020, p. 19)

[...] o “choque de realidade” do início da prática docente poderia ser minimizado por intermédio de situações até simples, mas que poderiam ser eficazes. A primeira opção seria o acompanhamento do professor iniciante por um professor mentor. [...] A outra alternativa seria partilhar experiências com outros professores principiantes, pois é comum que, em espaços institucionais, os professores iniciantes se sintam isolados e a troca de inquietações podem auxiliá-los.

Os autores reafirmam o propósito de suavizar os impactos denominados de “choque de realidade” do início docência. No entanto, consideramos que tais sugestões não devem ser ponderadas apenas pelos professores iniciantes, mas, principalmente pela SEEDF que recebe esses profissionais, a todo o tempo.

De acordo com **Pau-brasil**, à docência não pode ser vista como missão de vida, nem como vocação. A docência é formação, é profissão, quando o docente se afasta dessa premissa, ele sofre, se culpa e conseqüentemente, adoece. Sabemos que a profissão docente já foi vista como vocacional. Contudo, nos reportamos a Pimenta (1999, p. 19), quando afirma que “uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social, da revisão constante de significados sociais e da revisão das tradições”. Então, **Buriti** acrescenta, a importância de se buscar uma formação de qualidade. Vejamos:

*Não assumam isso como uma missão de vida. Eu acredito que eu tenho uma formação, eu escolhi ser professora porque eu acredito na educação e quem está entrando agora tem que ter essa visão, não é uma missão, não é uma vocação: - Ah, eu nasci para ser professora! Não, não é isso! É a sua visão de mundo sendo exercida através da sua profissão. Então, tenham isso em mente. Você precisa ter uma formação, vai ser difícil sim. Mas, você precisa ter um foco, trilhar mesmo um caminho de formação continuada para você poder exercer o seu trabalho, exercer a sua função como qualquer outra, deve ser exercida, com qualidade, com dedicação. [...]. Porque quando a gente parte para isso, a gente aguenta muito sofrimento em vão e eu acho que a gente adoece demais por isso. [...] Pau-brasil)*

*Acho que hoje eu diria: acredite na sua formação e busque uma formação de qualidade, uma formação que ele permita observar não apenas as dificuldades, mas também que você possa a partir dessa formação e dessa realidade muitas vezes conflituosa que nós encontramos dentro da educação, poder visualizar a possibilidade de mudança. Então, acredite no potencial da sua formação, acredite que você foi formado um professor, ou está sendo formado um docente, um pedagogo que pode fazer diferença. [...] (Buriti)*

Nesse sentido, Dantas (2007, p. 57) afirma que “[...] nessas circunstâncias, consideramos que ninguém nasce marcado para determinada profissão que irá, futuramente, exercer”. Como **Pau-brasil e Buriti** sugerem é preciso focar e trilhar o caminho da formação. Uma formação que dê base pedagógica e sustentação para que a partir da reflexão possa tomar decisões embasadas. E novamente, encontramos na formação continuada o remédio para as feridas causadas pelos desafios do dia a dia.

Os discursos dos sujeitos pesquisados evidenciam que a formação inicial tem fragilidades devido a impossibilidade de o processo formativo subsidiar a prática na

totalidade, haja vista as singularidades da realidade escolar. No entanto, é ao ingressar na carreira que essas se acentuam, pois, o docente se confronta com inúmeros sentimentos e conflitos, dado o desconhecido aliados aos desafios que a profissão impõe, fazendo-o muitas vezes, se sentir perdido e despreparado para aplicar na prática os saberes construídos durante a formação inicial. As expectativas com o real podem se tornar decepcionantes, traumáticas e dolorosas com o concreto. Contudo, ponderamos que é nesta etapa que o professor iniciante constituirá sua identidade e profissionalidade e que permeará toda a sua carreira. Portanto, a inserção na carreira docente urge por cuidado e atenção.

Esperamos que o processo formativo seja capaz de contribuir com uma educação de qualidade, munindo os professores de saberes que permitam refletirem sobre suas práticas, e que seguramente materializem a teoria na prática.

Ansiamos para que essas vozes sejam ouvidas.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.*  
Paulo Freire

Chegando ao fim deste caminhar acadêmico por meio dessa pesquisa, vejo nascer um forte sentimento de desejo pela continuidade de aprofundamento desta temática, tão valiosa para mim. Confesso, é bem verdade, que muitas vezes, me vi sem rumo e noutras, até sem foco, cheguei a duvidar se, realmente, seria capaz de chegar aqui.

O momento pandêmico, trágico e histórico, vivido até aqui me marcou profundamente. Foram as Orientações de Mestrado, momentos memoráveis, conduzidas com um olhar sensível e acolhedor, que trouxeram não só grandes aprendizados, porém, leveza para a culminância dessa dissertação de mestrado. A Qualificação foi imprescindível para o desvelar da pesquisa e abertura de novos horizontes.

Partindo dessa proposição, retomamos nosso objeto de estudo, **o professor iniciante**. Vale destacar que conforme mencionado no início dessa investigação, o caminho percorrido neste estudo envolveu minha trajetória profissional, como ponto de partida, com real significado sobre a prática docente do professor iniciante reverberado no chão da escola. Nossa investigação tem por título “Tensões e Contradições da Formação Inicial manifestadas na Prática do Pedagogo atuante da SEEDF” na qual propusemos como **objetivo geral** desvelar as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante na SEEDF. O olhar metodológico desenhado neste trabalho visou responder a problemática da pesquisa: **Como as tensões e contradições da formação inicial implicam na prática dos pedagogos atuantes na SEEDF?** Para alcançar tais propósitos, propusemos três objetivos específicos, no **primeiro objetivo** analisamos as concepções de educação, de formação e das atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs do curso de Pedagogia.

À luz de Brandão (2007), Franco (2006) e Libâneo (2002) ponderamos a respeito desse processo complexo, que, embora seja “direito de todos” e “dever do Estado e da família” como garante a Constituição Federal de 1988 e “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é permeada por múltiplos elementos de cunho cultural, social, político e econômico. Dessa forma, neste objetivo alcançamos que a educação é

materializada em esferas e contextos diversos. Porém, existe uma cobrança desmedida sobre a categoria docente que é responsável pela educação formal, apontando uma sutil manobra intencionando culpabilizá-la pelos resultados obtidos, especialmente, a partir das avaliações de larga escala. Nessa direção encontramos a formação de professores em foco, a partir da pesquisa documental e bibliográfica, nos embasamos em autores de renome, que focam na formação inicial de professores como Coelho (2006); Dantas (2007); Luckesi (2001); Libâneo (2002); Cruz (2017); Franco (2006); Mascarenhas e Franco (2021); Pimenta (1999); Imbernón (2011); Saviani (1996); Garcia (2010); Hubermán (1995) e Tardif (2002) concebendo o professor enquanto protagonista desse eixo. Por tais razões evidenciamos o perfil de Pedagogo esperado nessa formação e a volumosa demanda atribuída a ele expressa nas DCNs, até então, documento norteador do Curso de Pedagogia. Ancorada em Franco e Mascarenhas (2021), realçamos nosso entendimento a respeito das DCNs, composto por questões mal resolvidas no campo da formação de professores, substituídas pela BNC-FORMAÇÃO ampliando tais fragilidades e submetendo-se ao mercado de trabalho traçado pelo caminho do tecnicismo e aplicacionismo pedagógico. Assim, mantivemos o estudo das DCNs, pois a BNC-Formação ainda não foi efetivamente inserida nos currículos dos cursos, inviabilizando a nossa pesquisa com este novo documento, pois, ainda não há egressos dessa formação para refletir sobre os resultados oriundos das práticas dos pesquisados. Assim, percebemos que além da demanda atribuída ao pedagogo, os diversos espaços de atuação profissional que ele pode trabalhar torna sua formação ainda mais complexa, contribuindo para que duvide da completude desse processo. O discurso de Pau-brasil ratifica essa premissa “[...]. *É uma demanda grande! Assim, muitas vezes parece até uma sobrecarga e talvez seja um pouco complicado da gente atender a todas elas. [...]*”.

Dessa forma, diante de contextos variados, os professores iniciantes percebem-se despreparados quando chegam à prática docente, fato que os faz culpabilizar a formação inicial ao enfrentar a realidade, o chão da escola. Paineira confirma “*Não preparou. A distância entre a teoria e a prática é enorme, a realidade da sala de aula é muito diferente das teorias apresentadas na formação inicial [...]*” e Ipê-branco ratifica “*Tem coisas que só se aprende quando se vive na prática e dentro do contexto específico*”. Vejamos que tanto Paineira quanto Ipê-branco apontam a pluralidade contextual como determinante na atuação docente. Portanto, depreendemos que é na prática que se aprende de fato, são as teorias apreendidas na formação que darão base

para o professor refletir e construir sua identidade e profissionalidade docente. Os discursos dos entrevistados direcionaram neste viés. Buriti declara: “*Buscamos então razões para explicar a falta de experiência e normalmente decretamos como responsável a formação inicial*”. Admito, que por anos essa condição também me cercou, fazendo com que acusasse a formação inicial pelos momentos de tensões e contradições que vivi neste período.

No entanto, a materialização deste estudo me fez enxergar a formação inicial com outros olhos. Concluímos que a formação é inicial, ou seja, ela não finda, ela é permanente. Concebemos que a teoria e a prática são faces da mesma moeda, portanto, são inseparáveis. A partir de então, compreendemos que a formação se efetiva com os professores em exercício, em serviço e tem entre suas finalidades aprimorar os conhecimentos e saberes desenvolvidos na graduação, sobretudo, com o objetivo de capacitá-los a articular teoria e prática de forma, segura, consciente e crítica. A fala de Buriti garante “[...] *após alguns anos, consigo enxergar que a graduação me preparou para a reflexão sobre os caminhos a serem seguidos dentro da docência [...]*”. Nesse trajeto, mais do que buscar explicações que respondessem os questionamentos incitados, mergulhamos no arcabouço teórico da pesquisa explorando novos referenciais.

No **segundo objetivo específico** identificamos tensões da formação inicial manifestados na prática do pedagogo recém-ingresso na SEEDF, que teve a pesquisa de campo como determinante para atender essa demanda, obtida, através dos instrumentos questionário e entrevista, aplicados de forma remota, atendendo as medidas de segurança impostas por motivo pandêmico, à seis pedagogos docentes recém-ingressos na SEEDF, respeitando o critério de no máximo cinco anos de experiência, ancorado em Tardif (2002). Lançamos mão da Análise do Discurso (AD), fundamentada em Orlandi (2005) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), alicerçada em Fairclough (2001) e Resende e Ramalho (2006). Os discursos emanados pelos participantes da pesquisa nos impactaram evidenciando que a inserção na carreira docente foi permeada por tensões e desafios. Notamos que o medo pelo novo, a insegurança, a falta de *expertise* e experiência, somados a complexa tarefa de educar na integralidade, com as peculiaridades devido a diversidade contextual, cultural e social, própria de cada escola, a contar da heterogeneidade de cada turma, no que diz respeito a faixa etária, necessidades especiais, níveis de aprendizagem, além de outras especificidades, a saber, seja impossível prever todos os tipos de situações, ocorrências e desafios a trilhar. Por ora, este estudo legitima a formação inicial como inacabada. Percebemos que as tensões

são potencializadas quando o docente inicia sua carreira. Vejamos o discurso Ipê-branco: “[...] *a gente sai da faculdade com um pensamento, achando que é uma coisa e quando a gente chega, é outra realidade [...] fiquei super perdida. [...] Então, foi um choque muito grande*”.

O choque de realidade discutido Tardif (2002), a fase de sobrevivência citada por Húberman (1995) e o isolamento desvelada por Dantas (2007) nos fizeram refletir e identificar nos discursos dos entrevistados esses momentos críticos de enfrentamento a situações nunca vivenciada pelos professores e não previstas durante sua formação, e, que os fizeram pensar que não foram preparados adequadamente. Os discursos dos entrevistados direcionaram neste viés. Paineira ilustra isso “[...]. *Eu entrei tremendo, numa sala de aula de alunos de quinto ano, [...]. Mais por conta disso, do jeito que eu cheguei, só apresentei um papel lá e pronto [...]*”. Consideramos que a inserção dos professores na SEEDF é falha, grave, e, acontece de forma traumática, Ipê-amarelo exemplifica “*Meu primeiro ano foi muito difícil, eu cheguei ao ponto de pensar em desistir. [...] Lembro que eu chegava todos os dias, em casa, chorando, desesperada*”. Realçamos que as narrativas tecidas foram envoltas de grande emoção, compreendemos que quando os sujeitos entram na escola não se sentem parte dela, o que culmina o objetivo a seguir.

No **terceiro objetivo específico** relacionamos as atribuições do pedagogo docente expressos nas DCNs com os discursos dos professores entrevistados sobre sua prática docente, identificando as contradições existentes entre o dito e o escrito, que nos permitiu encontrar as respostas que buscamos neste estudo. Os discursos e reflexões emanados por diferentes vozes nos mostraram, com clareza, que a inserção do professor iniciante em sala de aula, na forma profissional vai de encontro ao que se desvenda na formação. Ouvimos narrativas permeadas por tensões, contradizendo, ora pelo que foi desenvolvido na graduação, ora, negando o que desvela as DCNs, acerca das atribuições do pedagogo. As contradições são indubitáveis, pois, de acordo com o documento norteador a formação docente concebe inclusão, trabalho coletivo, acolhimento, parceria, sensibilidade e, o que vemos foi o contrário, o discurso de Paineira evidencia isso “[...] *as pessoas que já estão, acham que você sabe. [...] as pessoas que estão lá na ponta, que vão receber quem está ingressando, não têm o mínimo preparo para receber quem está chegando. [...]*”, ao passo que a fala de Ipê-roxo denotou “*eu senti falta de apoio da escola, senti muita falta mesmo, quando eu procurava eu era um pouco*



*julgada, principalmente por ser o meu primeiro ano de escola, por ser a minha primeira experiência em sala de aula, eu fui julgada por conta disso”.*

Os excertos depreendidos nos fizeram refletir a respeito desse acolhimento, pois na prática os professores experientes, veteranos não acolhem os iniciantes como deveriam, por vezes, excluem, julgam. Assim, questionamos: será que estes acolhem os alunos? Outras contradições são evidenciadas, no discurso de Buriti, por exemplo “[...] a escola hoje, é um ambiente muito controverso, [...] eu esperava um trabalho mais coletivo, eu tive um trabalho mais individualizado. [...] Porque nós esperamos como iniciantes, como recém-ingresso na carreira, um apoio e nem sempre esse apoio vem”. Ressaltamos que o trabalho coletivo e a parceria estão prescritas nas DCNs, é conflitante compreender o prejuízo pedagógico que essas narrativas carregam.

A formação inicial conflagra no professor reflexões críticas, concebendo uma educação libertária e empoderada, fazendo-o acreditar na transformação do sujeito a partir da sua realidade, formando cidadãos críticos e autônomos. No entanto, Buriti traz outra perspectiva “*Uma coisa que eu sempre escutei foi: - Na escola sempre foi assim. Então, parece que não tem um espaço de mudança, quando na verdade, a gente vem querendo essa mudança [...]*”. Encontramos nessa fala um discurso de conformismo enraizado na SEEDF que vai de encontro ao que está expresso no documento e, especialmente, ao que acreditamos. Nessa ótica, consideramos que o conjunto de pressupostos citados nas DCNs, ora, não se articula com a realidade. Vale enfatizar que muitas declarações proferidas pelos sujeitos da pesquisa nos impactaram de tal forma que, nos emocionaram. Foram narrativas marcantes, vivenciada a partir de momentos conturbados, e que, conseqüentemente deixarão cicatrizes, que certamente determinará a constituição de sua identidade e profissionalidade docente. Vejamos a fala emocionada de Ipê-amarelo “*Muitas vezes me vi abandonada dentro da minha sala. [...]. No início eu fui a professora que eu nunca quis ser, a professora chata, que gritava [...] tanto que no primeiro mês, eu perdi totalmente minha voz, eu tive que me virar para dar aula [...]*”. Tomando como base os excertos destacados questionamos a base que o professor iniciante vem construindo sua identidade, sendo excluído, desamparado e julgado. Enfatizamos que se soma a todas essas tensões, contradições inerentes do universo da SEEDF, as regras estabelecidas para a escolha de turma, por exemplo, que expõe o professor iniciante à fragilidade de sua formação, haja vista, que este não tem oportunidade de neste momento de vulnerabilidade, atuar no ano em que mais se sente seguro, pois este é um poder conquistado, e, somente, o professor veterano possui.

Assim, os iniciantes ficam à mercê, para trabalharem com os anos mais complicados e sem nenhuma atenção.

Em face das discussões e análises apresentadas, constatamos ter atendido os objetivos específicos da pesquisa. Assim, o **objetivo geral** foi alcançado, uma vez que desvelamos as tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuante na SEEDF, pois concebemos que educação é mudança, é movimento e vivemos em constante transformação, fato que reforça os diferentes discursos em sua maioria enunciadas pelos participantes dessa pesquisa ao considerarem a formação inicial incompleta. Descobrimos a importância em estimular a busca por respostas ao desconhecido a partir de reflexões, e, os professores experientes podem contribuir de forma significativa.

Entendemos que o professor iniciante não pode ser desamparado, principalmente neste momento tão desafiador e determinante para sua constituição profissional. Portanto, é necessário refletir sobre a inserção docente com atenção aos professores iniciantes urgindo por um olhar diferenciado para que as consequências dessas tensões e contradições não se tornem irreversíveis. Nesta ótica compreendemos também que o currículo do curso de Pedagogia deve contemplar em sua gênese a inserção docente para que a graduação não seja um amontoado de funções, mas, que forme o docente na integralidade, pois a sociedade carece de professores críticos, bem como perceba as necessidades dos aprendizes numa visão emancipatória. Dessa forma, a formação inicial precisa refletir e alcançar o concreto pensado.

Concluimos nosso estudo, certos de que, diante a tantos desafios narrados pelos pesquisados quanto ao enfrentamento dos problemas nas mais variadas dimensões, é essencial que estes sujeitos sejam alvo de um olhar sensível e acolhedor pela SEEDF. O estudo revelou que no início da docência, o professor iniciante vive um período de grande ansiedade e insegurança, comum em todas as profissões. Nesta via, defendemos um acompanhamento especializado como apoio a este profissional em início de carreira, seja de um grupo de professores experientes, seja, de um mentor que o auxilie nesta trajetória. Assim, argumentamos maior aproximação entre universidade e escola, conforme citado por Ipê-amarelo: *“Eu acho que por mais que seja difícil, você precisa ter um grupo, você precisa buscar um trabalho coletivo, com professores mais experientes. [...] Compartilhar os sentimentos, conversar com os colegas, eu acho que isso é fundamental”*. Sendo assim, elementos formadores devem contribuir para a

aprendizagem do professor, formando-o continuamente num processo crítico e reflexivo.

Com base no exposto, acreditamos que discutir a temática é pertinente e relevante, imputando ao nosso trabalho, um contributo a formação inicial e, em especial, ao ingresso na docência, germinando ressignificações a respeito do trabalho docente que ganha novas nuances temporais e históricas.

As reflexões tecidas nesta investigação suscitaram outras questões: como materializar um suporte pedagógico de acompanhamento destinado ao professor iniciante para que este se sinta inserido profissionalmente na carreira docente? Quem assumiria esse trabalho?

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745-764, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>. Acesso em: 2 set. 2021.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf). Acessado em 07/05/2020.

BRASIL, **Ministério da Educação**, Conselho Federal de Educação: Parecer **292/62**, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962 p. 95-100.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Nacional, 1996, Seção I, p. 10. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. 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). **Diário Oficial da União**, Seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 157, nº 247, p. 115, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2019/12/23/Secao-1>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em jul.2020

BRASIL. **Resolução n. 3, de 08 de outubro de 1997**. Fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do DF e dos Municípios. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 09 jul.2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRZEZINKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos**. 1. ed. Authentica: São Paulo, 2005.

COELHO, Ildeu M. **Formar para o mercado de trabalho ou para a autonomia? O papel da universidade**. Sorocaba: Papyrus, 2006.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional**. 4. ed. Cuiabá, MT: Sustentável, 2019. p. 29-46.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, RN, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 15.476, de 02 de março de 1994**. Regulamenta a Gratificação Alfabetização – GAL, instituída pela Lei nº 654, de 21 de janeiro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, seção II: Poder Executivo,

Brasília, DF, ano 17, nº 42, p. 2, 3 mar. 1994. Disponível em: [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=1994|03\\_Mar%C3%A7o|DODF%20042%2003-03-1994|&arquivo=DODF%20042%2003-03-1994.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=1994|03_Mar%C3%A7o|DODF%20042%2003-03-1994|&arquivo=DODF%20042%2003-03-1994.pdf). Acesso em: 09 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Organização e Gestão das Escolas Públicas do Distrito Federal**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 4. ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educ. Soc., v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 22 maio 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 99-127.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline D. N. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professores da educação básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-10135, jul/ set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p.11-27.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio Nóvoa. (org.). **Vidas de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Emília Freitas de. Construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. v. 29, n. 2. jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 25 mai 2021.

JONSSON, Paula Valéria Moura. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHAES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5; ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2; ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucindio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (orgs.). **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

NASCIMENTO, Rosangela da Vitória. **O trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

NETTO, José. **Introdução ao método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001c. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_027.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_027.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 12 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 12 mar. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº. 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº. 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, 2002b Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.



RODRIGUES, Heloiza; NICOLODI, Suzana Cini Freitas. A construção dos saberes docentes dos professores iniciantes que atuam no ensino de história. *In*: GARIGLIO, José Ângelo *et al* (orgs.). **A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris, 2020. p. 18-32.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob olhar de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2014.

SOUZA, Nathalia Coelho. **Professor iniciante e formação inicial: reflexões para o exercício da docência**. 2017. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria dos Reis Moreno. **Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416/1155>. Acesso em: 12 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Celso do S. **Resgate do professor como sujeito de transformação**. Minas Gerais: Libertad, 2001.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JUNIOR, Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges (orgs.). **Análise de Discurso Crítica**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

XAVIER, Maria das Dores Dutra. **Representações sociais de licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)  
 Universidade de Brasília (UnB)



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Os saberes manifestos da formação inicial na prática do pedagogo docente de escola pública do DF”. Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Mirian Henrique do Nascimento – mat. 19/0130423, orientada pela Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “analisar os saberes oriundos da formação docente inicial e como se manifestam nas práticas dos pedagogos docentes de escolas públicas do DF.”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder entrevista e questionário. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de dois meses. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas [otiliadantas@unb.br](mailto:otiliadantas@unb.br).

Mirian Henrique do Nascimento [mirianhenriquen@gmail.com](mailto:mirianhenriquen@gmail.com) (61) 98500-4169

- ( ) **Concordo em participar desta pesquisa.**  
 ( ) **Não concordo em participar desta pesquisa.**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração!  
 Brasília, outubro de 2020.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS PESQUISADOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
 Faculdade de Educação (FE)  
 Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** Os saberes manifestos da formação inicial na prática do pedagogo docente de escola pública do DF

**Mestranda:** Mirian Henrique do Nascimento

**Orientanda:** Otilia Maria da Nóbrega Alberto Dantas

### QUESTIONÁRIO COM PESQUISADOS

#### 1. Perfil

a) Nome completo (opcional): \_\_\_\_\_

b) Endereço residencial (bairro): \_\_\_\_\_

c) Idade: \_\_\_\_\_ Sexo ( ) M ( ) F

d) E-mail: \_\_\_\_\_

#### 2. Formação Acadêmica

a) Formação acadêmica:

Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Curso:	Curso:	Curso:	Curso:	Curso:
Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:	Ano de ingresso e conclusão:
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

#### 3. Experiência Profissional

a) Situação funcional:

( ) Efetivo ano de ingresso na SEEDF \_\_\_\_\_ ( ) Contrato / Quantos anos: \_\_\_\_\_

b) Você já atuou ou ainda atua em instituições privadas?

( ) Sim            ( ) Não            Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

c) Tempo (anos) de atuação em turmas de:

( ) Ed. Inf.      ( ) 1º ( ) 2º      ( ) 3º      ( ) 4º      ( ) 5º

d) Ano e turma que está atuando no ano de 2021: \_\_\_\_\_

e) Quantos alunos possui na turma? \_\_\_\_\_

f) Já ocupou algum cargo além do de professor? ( ) Sim ( ) Não

Qual?

---

Agradecemos a colaboração,  
Brasília – DF, 2021.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA COM OS PESQUISADOS

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)  
Universidade de Brasília (UnB)



**Tema da pesquisa:** Os saberes manifestos da formação inicial na prática do pedagogo docente de escola pública do DF

**Mestranda:** Mirian Henrique do Nascimento

**Orientanda:** Otilia Maria da Nóbrega Alberto Dantas

### Roteiro de entrevista

- a) O que o (a) levou a escolher ser pedagogo docente?
- b) De acordo com o Parecer 5 do CNE, aprovado em 2005, o curso de Licenciatura em **Pedagogia** destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério:
  - i) na Educação Infantil, ii) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, iii) nos cursos de Ensino Médio e na modalidade Normal. Na Educação Profissional este profissional também pode atuar na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos como coordenação pedagógica e gestão escolar. Diante dessa perspectiva, qual o papel do pedagogo professor?
- c) Ainda de acordo com o Parecer 5 do CNE, o curso de Pedagogia apresenta notória diversificação curricular com uma ampla gama de habilitações para além da docência. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos. Também oferece ênfase nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia para contemplar, entre muitos outros temas, educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. Diante dessa demanda curricular e a sua formação inicial, que aspecto você considera relevante em sua prática docente?

- d) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia traçam o perfil do egresso do licenciando em Pedagogia. Você considera que todas essas habilidades/aprendizagens/competências foram desenvolvidas na sua formação inicial, a ponto de deixá-la (o) apta (o) a mobilizá-las?
- e) Dessas atribuições próprias da formação inicial, quais, você considera mais relevante para sua prática docente? Por que?
- f) Dessas atribuições, o que você considera não ter aprendido na formação inicial? Explique:
- g) Durante sua trajetória docente, quais as facilidades e dificuldades você encontrou pelo caminho profissional?
- g) Levando em consideração a sua primeira atuação em sala de aula até o presente momento, como você descreveria sua maturidade docente?
- h) Como pedagogo docente que conselho você daria para quem está iniciando a carreira docente?

Agradecemos a colaboração,  
Brasília – DF, 2021.