



A indução profissional dos professores principiantes: perspectivas emancipatórias

*Professional Induction of Beginning Teachers:
Emancipatory Perspectives*

Daliana Patricia Gonçalves Domingues¹

Claudiele Pereira²

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza³

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a importância do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, criticando formações superficiais baseadas em manuais prescritivos e práticas padronizadas. Destaca o retrocesso nos currículos de formação inicial, provocado pelas atuais políticas educacionais. Defende uma formação emancipatória, com programas de indução crítica e contínua. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolve uma metodologia que se fundamenta na exploração bibliográfica, a partir de autores de referência para pensar a temática. Abordamos dilemas da formação docente no Brasil à luz de resoluções do Conselho Nacional de Educação, enfatizamos a integração entre teoria e prática e a importância dos estágios supervisionados. A pesquisa aponta conclusões que propõem a ressignificação das práticas educacionais, com ações de

1. <https://orcid.org/0009-0001-2987-8859>. daliana.domingues@sou.unifal-mg.edu.br. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), na linha de pesquisa Culturas, Práticas e Processos na Educação. Desde 2019, atua na Secretaria Municipal de Educação como coordenadora municipal dos segmentos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

2. <https://orcid.org/0009-0005-2665-6395>. claudiele.pereira@sou.unifal-mg.edu.br. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (PPGE-UNIFAL). É especialista em Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais desde 2013 e professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Alfenas-MG, onde também exerce a função de coordenadora municipal dos segmentos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I desde 2018.

3. <https://orcid.org/0000-0003-0943-9362>. ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br. Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas MG, atua na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Lotada no Instituto de Ciências Humanas e Letras. Doutora em Educação: Currículo PUC SP. Coordenadora do Curso de pós-graduação (*Lato sensu*) Teorias e práticas em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa FORMATIO: Processos na Formação e Profissionalidade Docente UNIFAL MG. Membro dos Grupos de Pesquisa: Esbrina - Universidade de Barcelona e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar PUC SP.

valorização e reflexão contínua na formação docente, e ressalta o papel das comunidades de aprendizagem, a fim de olhar para o processo inicial do ofício docente com ações específicas e planejadas, em um contexto de demandas reais, que emergem da inclusão do profissional em realidades plurais das escolas.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; professores iniciantes; formação docente; indução profissional.

Abstract

This article analyzes the importance of professional development for beginning teachers, criticizing superficial training based on prescriptive manuals and standardized practices. It highlights the setbacks in initial teacher training curricula caused by current educational policies. It advocates for emancipatory training, with critical and ongoing induction programs. The research, which uses a qualitative approach, develops a methodology based on bibliographical exploration, drawing on leading authors to reflect on the topic. We address dilemmas of teacher training in Brazil in light of resolutions of the National Education Council, emphasizing the integration of theory and practice and the importance of supervised internships. The research points to conclusions that propose the redefinition of educational practices, with actions of appreciation and continuous reflection in teacher training, and emphasizes the role of learning communities in examining the initial teaching process with specific and planned actions, within a context of real demands that emerge from the inclusion of professionals in the diverse realities of schools.

Keywords: professional development; beginning teachers; teacher training; professional induction.

Introdução

Este artigo, de revisão de literatura e exploração bibliográfica, tem por objetivo analisar a relevância do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, criticando a formação superficial centrada em manuais prescritivos e na lógica das competências com práticas docentes padronizadas. Para tal traçamos conexões com Cruz, Faria e Hobold (2020) e Imbernón (2000), entre outros autores, promovendo uma articulação a uma perspectiva de formação de docentes crítica e emancipatória.

A formação de professores no Brasil tem enfrentado alguns percalços ao longo das últimas décadas, no atual cenário as políticas educacionais podem denotar (des) caminhos para as necessárias transformações (Ximenes; Melo, 2022), especialmente no que se refere aos currículos, organizados na lógica das competências voltadas aos interesses do mercado de trabalho privilegiando o capital sob a égide do neoliberalismo (Laval, 2019). No contexto educacional, há uma série de intensos debates e análises críticas sobre o currículo para formação de professores no Brasil, que foi estabelecido, mas já revogado mediante resistência de instituições de pesquisa, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2019 (Conselho Nacional de Educação (CNE), 2019). Neste cenário,

efetivam-se propostas superficiais, fruto da exploração de um mercado promissor, com o objetivo de viabilizar receitas pedagógicas milagrosas com manuais prescritivos que padronizam práticas e treinamentos, listas de competências em que os docentes devem se enquadrar para desenvolver seu trabalho (Abreu Souza; Feldmann, 2022, p. 2).

A falta de uma abordagem holística e integrada nas políticas públicas no campo da formação docente é um dos principais pontos criticados. Para os futuros professores

a capacidade de conectar conceitos e implementá-los em situações práticas pode ser comprometida por uma carga teórica excessiva e fragmentada dos conteúdos. Para lidar com a diversidade nas salas de aula com demandas contemporâneas a formação de professores deve favorecer a construção conjunta de experiências críticas e emancipatórias fomentando ações democráticas que reflitam na prática docente.

A sequência de alterações curriculares se faz evidente a não considerar as demandas e desafios do cotidiano escolar atual este é outro ponto crítico. Os professores devem estar preparados para lidar com novos contextos educacionais devido às mudanças da sociedade e das tecnologias, possibilitando renovações tecnológicas e pedagógicas em sua prática diária. Para Imbernón (2000), as transformações que se desenrolaram ao longo da transição do século XX para o século XXI precisam ser refletidas no âmbito da educação, com base nessas mudanças, é necessário redefinir a ideia de que o professor, a professora são apenas profissionais que repassam informações, são mais que isso, percebem o ambiente escolar como uma expressão completa e complexa da vida.

A rigidez do currículo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para Educação Básica e a BNC-Formação, CNE 04/2024, pode restringir a flexibilidade necessária para se ajustar às mudanças emergentes, o que poderia afetar a preparação de professores à luz das exigências atuais. Deste modo é vital que o currículo seja frequentemente examinado e reconsiderado, levando em conta as dinâmicas evolutivas da sociedade, do setor educacional, garantindo a formação de profissionais mais críticos e adequados à exigência do século XXI.

Como exemplo, outro aspecto de grande relevância no contexto contemporâneo de formação de professores no Brasil foi o advento da pandemia do COVID-19. A pandemia trouxe desafios significativos para a formação de professores no Brasil, pois as restrições impostas resultaram em uma suspensão ou redução substancial das atividades práticas e etapas presenciais. A configuração essencial da fase inicial de formação docente envolve um cenário que inclui três figuras com papéis comunicativos e responsabilidades historicamente estabelecidas e reconhecidas dentro da cultura escolar: o professor orientador/ a professora orientadora, o professor supervisor/ a professora supervisora e o aluno/ a aluna em formação. Essa dinâmica reconfigura o ambiente de trabalho e de profissionalização, o que, em meio à interrupção das aulas presenciais, contradiz a imersão tradicional do estudante estagiário no ambiente escolar da educação básica, que é o espaço natural onde ocorrem as práticas de ensino em sala de aula (Souza; Ferreira, 2020).

Como consequência esta interrupção prejudicou a capacidade dos futuros professores de aprendizagem prática, afetando a construção de conhecimentos que

integrem teorias e metodologias nos cotidianos em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. A falta de estágios presenciais impactou a qualidade não apenas na aprendizagem de conhecimentos pedagógicos, mas também na capacidade de lidar com situações específicas e imprevistas, qualidades fundamentais na prática educacional. Devido a tal situação é necessário repensar concepções e estratégias de formação continuada e inicial dos professores para preencher uma possível lacuna, para dar aos futuros professores uma preparação mais abrangente e adaptativa para os desafios emergentes no campo educacional (Paiva Junior, 2022).

Esta problematização nos aponta para a necessidade de repensar a formação de professores, destacando a importância da formação inicial e contínua tendo como elemento transversal à reflexão sobre e na prática docente. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de programas de indução profissional que sejam engrenagens para professores iniciantes e que ocorram em parcerias entre as instituições de ensino nas quais os professores, as professoras ingressam para exercer a docência.

A abordagem de Imbernón (2000) enfatiza a necessidade de preparação dos professores para o futuro ofício e como lidar com a complexidade e a incerteza da prática docente. Uma aplicação lógica dessa ideia é a indução profissional, pois proporciona um espaço para professores em início de carreira adquirirem experiência prática e apresentar-se sobre suas práticas em um ambiente de apoio.

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizamos como metodologia o uso da exploração bibliográfica, por meio da busca de obras já publicadas dentro da temática, a considerar artigos que circulem a temática e autores que são referência para pensar o campo de conhecimento, metodologia esta primordial para buscar o objetivo proposto, analisar a importância do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, criticando formações superficiais baseadas em manuais prescritivos e práticas padronizadas, o que nos permitiu aprofundar e trazer contribuições de fontes relevantes para pensar e discutir o conhecimento do campo da formação de professores.

Conforme Fonseca (2002) é fundamental conhecer os estudos já publicados sobre a temática, por meio da exploração bibliográfica, a fim de organizar o conhecimento instituído nesse campo de estudo e assim avançar, com reconstruções e ressignificações, a construção da pesquisa.

A organização dos estudos para a pesquisa partiu de ações como leitura, seleção, análise de pesquisas disponíveis sobre a temática, o que envolve os registros anteriores, com foco no objetivo deste artigo. Conforme Severino, 2007:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores

e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Nesta perspectiva, o ponto de partida da pesquisa bibliográfica é o acervo bibliográfico já produzido sobre o tema investigado, o que possibilita avançar a partir da arquitetura do que se propõe com novas problematizações, o que resulta em possibilidades para pensar o campo, a trazer como guia o objetivo assumido na pesquisa.

A exploração bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2003), desenvolvida se organizou a partir da delimitação da temática, o que consistiu em definições teóricas, como a abordagem crítica e reflexiva no campo da formação docente, bem como alinhamos a seleção feita as discussões sobre o objetivo nas contribuições específicas sobre o professor, a professora iniciante.

Alguns dilemas da Formação Inicial de Professores no Brasil

A formação inicial de professores é um processo fundamental no sistema educacional e desempenha um papel essencial no desenvolvimento de professores capazes de compreender realidades e a partir delas criar organizações didáticas relevantes para os processos de ensino e aprendizagem. É a etapa da formação em que os futuros professores adquirem conhecimentos e atitudes necessárias para iniciar efetivamente seus papéis como profissionais num processo permanente.

Observa-se que é, também, no espaço da formação inicial dos futuros professores, profissionais, que adquirem a base teórica prática, a práxis (Vázquez, 1977), em sua área de formação. Isso inclui o estudo de teorias educacionais, psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, didáticas, métodos de ensino e práticas educacionais pedagógicas. Neste contexto de formação inicial, destaca-se a relevância em construir conhecimentos que envolvam desenvolver concepções, estratégias e reflexões que atendam às necessidades dos alunos, das alunas, a fim de que promovam a aprendizagem integral e que envolvam efetivamente os discentes, neste sentido é preciso:

[...] derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (Imbernón, 2000, p. 64).

Para tanto na formação inicial os futuros professores contam com propostas curriculares que envolvem estágios e práticas pedagógicas, ações estas que são

acompanhadas e supervisionadas em escolas ou outros ambientes de aprendizagem. Essas experiências permitem que os futuros professores usem o que aprenderam em sala de aula e ganhem experiência do mundo real ao lidar com os alunos, com as alunas, aulas planejadas, pensadas e propostas a partir de um cotidiano concreto.

No contexto atual há um retrocesso de conquistas na área de formação de professores, em especial no currículo estabelecido pela BNC – Formação que está atrelada a Base Nacional Comum Curricular “[...] essas políticas acabam por maximizar velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a redução da práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e diretivo, bem como a alienação do trabalho docente” (Ximenes; Melo, 2022. p. 758). Corroborando com esta afirmativa Abreu Souza e Mariano (2023) afirmam que, a lógica das competências se estabelece como um modelo que transforma os professores em meros executores de tarefas, retirando-lhes o papel de protagonistas no processo educativo e reforçando a dependência de diretrizes externas, muitas vezes alheias ao contexto escolar.

Uma indagação pertinente a este contexto atual é: Qual o futuro da formação inicial de professores no Brasil? Neste sentido é importante trazer as resoluções que já direcionaram e que direcionam a formação inicial de professores no Brasil.

No contexto da formação de professores a Resolução CNE/CEB nº 2/2019 (Conselho Nacional de Educação, 2019) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2015 (Conselho Nacional de Educação, 2015) são normativas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Brasil. Ambos tratavam de diretrizes curriculares, mas existem algumas diferenças significativas entre elas. Fazendo um paralelo entre as duas resoluções, podemos destacar algumas dessas diferenças.

A resolução CNE/CEB nº 2/2015 (Conselho Nacional de Educação, 2015) servindo como uma das primeiras diretrizes curriculares nacionais após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Esta resolução apresenta um caráter orientador e menos prescritivo oferecendo diretrizes gerais, o que permite as instituições de ensino superior maior autonomia no que diz respeito à elaboração de seus currículos, atendendo as especificidades locais assim como as regionais. Aborda o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas promovendo uma diversidade de abordagens no currículo. O objetivo do currículo era a formação integral do estudante com um foco de integração entre os conhecimentos, saberes e fazeres fundamentais para o exercício da profissão, a construção da cidadania e formação humana.

A resolução nº 2/2019 (Conselho Nacional de Educação, 2019) foi emitida em 2019 revogando automaticamente a 2/2015, o que evidenciou um “[...] retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada

e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Em comparação com a resolução de 2015 é consideravelmente mais prescritiva e envolve propósitos mercantilistas e reducionista comparada à de 2015. As duas resoluções estabelecem regras para a educação básica e diretrizes curriculares mais específicas apresentando definições de componentes curriculares obrigatórios para a formação inicial dos professores. Esta resolução está diretamente relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem alcançar em cada etapa da educação básica, suas características empresariais e neoliberais apresentam um projeto de formação bastante frágil e desconsidera as contribuições das instituições de pesquisa e formação do campo de conhecimento da docência.

Em consonância, a resolução de 2019 evidencia a padronização curricular com foco central a BNCC definindo um cerne comum de conhecimentos e habilidades que deve ser adotado por todas as escolas e redes de ensino do Brasil. A abordagem principal na avaliação e monitoramento é vista na resolução de 2019, que abrange orientações sobre avaliação e monitoramento do cumprimento das diretrizes curriculares, além da definição de indicadores de qualidade na educação básica.

A principal distinção entre as resoluções CNE/CEB nº 2/2015 (Conselho Nacional de Educação, 2015), e nº 2/2019 (Conselho Nacional de Educação, 2019) reside na concepção e abordagem dos processos de ensino e aprendizagem. A segunda, 2/2019, tem caráter prescritivo e centraliza o currículo na BNCC, estabelecendo um núcleo comum de conhecimentos e se baseia na pedagogia das competências com concepção neoliberal, o currículo oficial para a formação inicial de professores se configura em resolução em que é obrigatório que todas as instituições de ensino brasileiras cumpram. A mudança retrata um retrocesso desconsiderando anos de conquistas no campo da formação de professores.

Atualmente a resolução 02/2019 foi revogada sendo substituída pela 4/2024, situação esta, que dá continuidade ao dilema na formação de professores no Brasil, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (Conselho Nacional de Educação, 2024), revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Conselho Nacional de Educação, 2019), que originalmente estabelece um prazo de 02 anos para que as Instituições de Educação Superior (IES) a implementem. Esta nova resolução, 04/2024, traz a modificação do caput do artigo 27. A resolução fundamenta-se na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que regulamenta a organização do Conselho Nacional de Educação (CNE), e na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). Adicionalmente, apoia-se no Parecer CNE/CP nº 57,

de 6 de dezembro de 2023, homologado pelo Ministro da Educação em 29 de dezembro de 2023. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu novas diretrizes para a formação de professores, foi alvo de críticas expressivas, tanto de entidades acadêmicas – como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) – quanto da comunidade universitária.

Essas críticas apontaram dois principais problemas. Primeiro, a falta de um debate amplo e inclusivo sobre o conteúdo das diretrizes antes de sua implementação, o que sugeriu uma ausência de diálogo e participação da comunidade educacional no processo de elaboração. Segundo, a resolução foi vista como excessivamente pragmática, focando de maneira restrita em aspectos práticos da formação docente, em detrimento de uma abordagem mais holística e teórica.

Para os críticos (Abreu Souza; Mariano, 2024; Militão, 2024), isso significou um retrocesso comparado às diretrizes anteriores, como a 2/2015, que eram vistas como mais equilibradas e alinhadas com um conjunto mais amplo de mudanças e avanços pedagógicos. Em suma, a resolução foi percebida como um movimento para trás em termos de qualidade e abrangência na formação de professores. Nesta mesma direção a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (Conselho Nacional de Educação, 2024), apenas reforça a de 2019, sem abordar ou corrigir as críticas levantadas, mantendo assim as diretrizes criticadas.

Estas mudanças na resolução, que embasa a formação inicial de professores no Brasil, refletirão na prática destes profissionais ao iniciarem o exercício de suas funções. Nesse sentido, a necessidade de ações e programas de indução profissional para professores principiantes, neste contexto, ganha força e importância.

A relevância e urgência de Programas de Indução Profissional

É de valia que os projetos de formação inicial tenham como prioridade o chamado terceiro espaço, como afirma António Nóvoa, espaço este que estabelece chamado de casa comum, que estabelece a integração plena entre as instituições acadêmicas que formam e as instituições que desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem, as escolas, projeto este que fortalece e desenvolve a práxis dos professores,

para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram

o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Constituir um novo arranjo institucional em que a formação estabeleça trocas e acompanhamentos plenos nos processos, pois compreendemos que a formação docente se refere a um conjunto de conhecimentos, práticos e teóricos, o que evidencia o conceito de práxis, conforme Vázquez (1977) e Freire (2013).

A evolução da sociedade tem sido marcada por mudanças significativas gerando impactos nas atitudes percepções e pensamentos das novas gerações, mudanças estas que emergem da lógica capitalista, em que a exploração, a individualização e o lucro se sobrepõem aos reais objetivos da educação crítica e progressistas. Estas transformações têm um reflexo direto no campo educacional, exigindo uma revisão profunda da concepção arraigada sobre o papel do professor, da professora vistos, erroneamente, como meros transmissores de conhecimento, conhecer a realidade para transformá-la e romper com as desfigurações presentes no processo educativo, especificamente aqui falamos da formação docente.

Neste contexto emerge a necessidade premente de redefinir a compreensão sobre a construção da práxis docente como um conjunto de conhecimentos específicos da profissão que demanda robustos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o processo educativo. Isso implica não apenas conhecimento pedagógico científico e cultural, mas também aspectos ligados ao planejamento, a pesquisa e a resolução de problemas.

Assim torna-se evidente a importância da formação inicial dos professores formando-os para o pensar e intervir de forma crítica nesse processo que exige transformações, permitindo-lhes pensar, planejar e criar estratégias adaptadas ao contexto educacional específico em que atuam.

A profissão docente, numa visão emancipatória, é compreendida como um processo contínuo de aprendizagem. O conhecimento pedagógico do docente não é estático; ele evolui desde o conhecimento comum até o especializado consolidando-se na prática reflexiva, focada na emancipação dos indivíduos (Freire, 2004).

A formação inicial, que ocorre na graduação, visa proporcionar ao futuro profissional um conjunto de experiências multifacetadas abrangendo áreas científicas, culturais, pedagógicas e pessoais, fornecendo um arcabouço de experiências que abrangem diversas áreas; com o intuito de prepará-los para o ambiente complexo da sala de aula, da realidade estabelecida e da transformação ao processo educativo. Esta formação também fortalece o desenvolvimento da identidade profissional e elucida o papel do educador crítico e reflexivo no contexto educativo:

Começar nunca é fácil, ainda mais quando se refere a começar um exercício profissional complexo como é o trabalho do professor que, entre outras características, é interativo, multidimensional e contingente. O conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, ou ainda, à fase do começar a 'aprender a ensinar' (Garcia, 1993 apud Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

A formação inicial de professores deve ser continuamente revisada e pesquisada, e é crucial ouvir os professores, como destacado por Imbernón (2000), para manter a qualidade e a evolução constante da formação educacional. A indução profissional de professores iniciantes é um processo fundamental para garantir que esses profissionais tenham saberes e fazeres, bem como os recursos necessários para desempenhar suas funções dentro de um processo crítico de formação:

A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. Não se trata, entretanto, de um conceito unívoco na comunidade educacional, havendo desde discordâncias em relação ao próprio termo até concepções cuja base epistêmica e ideológica se distanciam. Mesmo não sendo nosso propósito minudenciar estas perspectivas, consideramos importante ressaltar que a compreensão crítica do conceito de indução não se faz dissociada de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

Uma ação relevante para a atuação dos professores iniciantes é a maneira e acolhida feita pelo coordenador, responsável da equipe gestora, da secretaria da educação ou da unidade escolar, este profissional deve ter ações planejadas para o acolhimento e a inserção do professor, da professora a se adaptar ao cotidiano escolar, dar orientações sobre o apoio as práticas pedagógicas. A escola deve proporcionar oportunidades, planejadas, de formação contínua para os seus professores iniciantes de modo a garantir que estes estejam atualizados em relação às demandas, realidades, concepções e metodologias dos processos de ensino e aprendizagem.

Garantir aos professores iniciantes um retorno ético e permanente para assim contribuir no aprimoramento de saberes e fazeres e assim melhorar sua prática pedagógica. Olhar e o planejamento de ações para os professores iniciantes incentivam o trabalho em equipe, a ação da coletividade é importante e necessária para a indução dos professores. Isso permite que eles compartilhem experiências, aprendam uns com os outros e se apoiem mutuamente, o que pode contribuir para um desenvolvimento profissional consciente, como diria Nóvoa (2017), a escola deve ser construída como uma casa comum, que estabeleça a troca e o pensar específico de realidades e demandas:

A indução se define, pois, pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar

junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 13).

A indução de professores iniciantes revela o processo de dar suporte, acompanhamento e orientação aos novos professores de forma sistemática e planejada. É essencial pensar sobre a prática pedagógica, traçar planos e estratégias para garantir que esses professores concretizem profissionalmente suas funções e se tornem membros pertencentes da equipe escolar.

Este processo contribui para que os novos professores se adaptem ao cotidiano escolar, mas também colaborem com as transformações necessárias e possam compreender as políticas nacionais e locais que se revelam, nos procedimentos da escola, e construam os conhecimentos necessários para serem profissionais realizados em sua função compreendendo assim que o processo de formação é permanente.

Os professores mais experientes também necessitam de formação continuada, uma vez que a dinâmica de mudanças na sociedade, na comunicação e no conhecimento, está em constantes mutações. A formação do docente deve ser constante, contínua, permanente e envolver a construção da práxis, visando aprimorar constantemente seu projeto de trabalho e de vida como professor. É por meio das práxis que o conhecimento profissional se consolida, adaptando-se a contextos específicos e se renovando constantemente:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2000, p. 72).

O modelo indagativo ou a pesquisa se apresenta como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento do professor, da professora desempenhando papel fundamental nesse processo de formação, incentivando os professores a questionarem seus conhecimentos, saberes e fazeres e buscar soluções contextualizadas para os desafios do dia a dia. Questionar e refletir sobre o próprio exercício profissional e buscar respostas para questões complexas, sem soluções prontas, são parte integrante da formação.

A formação centrada no cotidiano da escola, sobre tudo, aquela desenvolvida dentro do ambiente escolar, emerge como uma alternativa relevante e valiosa. Ela deve ser adaptada às necessidades específicas da instituição, levando em conta

as particularidades do ambiente, a realidade da comunidade em que a escola está inserida e os desafios enfrentados. Parte de uma formação pessoal e coletiva que requer características minuciosas, a fim de alcançar todas as áreas pertencentes ao ambiente escolar. Nela não devemos abrir mão de um formador, formadora, pois este desempenha um papel crucial, não apenas na orientação pedagógica, mas também na gestão e administração da formação, visando o aprimoramento da práxis dos professores e a resolução de problemas internos da instituição.

A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligada à formação do professor, da professora. Se esta formação não estiver alinhada com as demandas das necessidades docentes torna-se difícil aprimorar o processo educativo; há diversos fatores que influenciam nesse processo, como a metodologia, o conteúdo, os materiais disponíveis, as condições de trabalho e a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem. O professor, a professora são corresponsáveis pelo desenvolvimento e execução destes fatores, caso sua formação não seja condizente com as necessidades da escola, não será possível dinamizar e qualificar a educação.

No entanto o que deve ser levado em consideração é que os professores, as professoras, são profissionais importantíssimos, mas não os únicos responsáveis, há diferentes profissionais que estabelecem responsabilidades conjuntas.

Existem várias dificuldades no processo de profissionalização, mas devemos, coletivamente, e por meio de conquistas de políticas públicas, lutar por uma formação crítica e reflexiva.

Imbernón (2000) destaca alguns obstáculos sobre o processo de formação docente, são eles:

- A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos;
- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- A falta de descentralização das atividades programadas;
- O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos (orientação da formação);
- Alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico;
- A falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais;
- Os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas;

- A formação em contextos individualistas, personalistas;
- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Os processos de formação devem identificar e abordar esses fatores desqualificadores, que Imbernón aponta, incluindo estabelecer em colaboração com os grupos de professores, de professoras estratégias para ajustes profissionais.

Essas estratégias visam expandir suas atuações para além das salas de aula, ambientes de aprendizagem e das escolas, reconhecendo que a profissionalização e o aprimoramento do grupo estão interligados a questões trabalhistas e sociais. Tais desafios requerem diversas formas de abordagem. Uma redefinição coletiva da profissão, suas responsabilidades e formação são essenciais. De acordo com Imbernón (2000, p. 107-108),

todos os estudos confirmam que há uma série de requisitos organizacionais necessários para que a formação permanente possa dar os frutos esperados:

- que as escolas adotem um conjunto de normas, assumidas de maneira colegiada e na prática;
- que os representantes da Administração que trabalham com os professores esclareçam os objetivos que pretendem alcançar com a formação, e apoiem os esforços dos docentes para mudar sua prática;
- que os esforços nas mudanças curriculares, na instrução, na gestão da aula, contribuam com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos;
- por último, que uma formação adequada, seguida dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, contribua para que novas formas de atuação sejam incorporadas à prática.

É fundamental reconhecer a necessidade de transcender a dependência profissional, assumir a responsabilidade e buscar desenvolvimento. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor, da professora, envolve estabelecer caminhos para alcançar melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, além de debater com o próprio grupo.

Para Cochran-Smith e Lytle (1999 apud Cruz; Farias; Hobold, 2020) as comunidades de aprendizagem docente (teacher learning communities) constituem alternativa potente para favorecer a superação da cultura do isolamento. Na sua visão o conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo e as escolas. Esse conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas. Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros em que os professores novos, experientes e em formação; têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada.

Imbernón (2000) nos deixa evidente que a teoria, a prática, a função profissional e o conhecimento que o professor, a professora possui devem estar constantemente vinculados; a docência tem papel de grande relevância. O autor destaca a importância da formação docente aproximar-se da prática educacional para que o professor, a professora possa intervir e agir de forma pontual e singular diante das situações. É fundamental que as escolas adotem normas colegiadas, que a administração escolar apoie os esforços dos professores na mudança de práticas, que haja suporte para incorporar novos métodos de ensino e que a formação, aliada ao apoio necessário, promova efetivamente novas abordagens na práxis educativa.

Esses aspectos representam pilares fundamentais na construção de um referencial teórico robusto para repensar a formação docente, adaptando-a aos desafios contemporâneos e garantindo uma educação de qualidade e relevante para as futuras gerações.

Compreendendo a docência no contexto de perspectivas críticas as intervenções sobre o cotidiano impactarão nos aspectos educativos, científicos, políticos, éticos e social em que se semeia a profissão na busca por uma escola justa, equânime e democrática.

Desafios e perspectivas na Indução e Inserção Profissional de Professores: reflexões atuais

A indução e inserção profissional de professores é um processo complexo e multifacetado que envolve desafios significativos e diversas perspectivas. No contexto atual, marcado por rápidas mudanças sociais, tecnológicas e educacionais, essas dificuldades se tornam ainda mais pronunciadas (Barreto da Cruz; Barbosa Fernandes, 2024).

Neste sentido a indução de professores novatos revela uma ampla gama de abordagens ao longo de três décadas e em diversos contextos geográficos, destacando uma transição gradual de uma visão centrada no treinamento e capacitação para uma abordagem mais focada na socialização profissional e no desenvolvimento contínuo dos educadores (Cruz *et al.*, 2022).

A indução profissional de professores é essencialmente um processo de socialização profissional, no qual os novos docentes são integrados às práticas, valores e normas da comunidade educativa. Durante esse período, os professores e as professoras iniciantes não apenas adquirem conhecimentos pedagógicos e habilidades práticas, mas também assimilam a cultura institucional e desenvolvem uma identidade profissional. Como apresenta Cruz *et al.* (2022), a indução vem sendo destacada como um processo de

socialização profissional essencial para o desenvolvimento da docência o que contribui para evitar a evasão dos profissionais iniciantes, enfatizando a ligação entre a indução e o desenvolvimento profissional do professor, da professora.

Em suma, programas de indução da docência bem estruturados e sustentados são essenciais para proporcionar oportunidades de aprendizado e apoio aos novos docentes, promovendo uma cultura colaborativa e um ambiente propício ao desenvolvimento profissional.

Em estudos realizados por Cruz *et al.* (2023), professores e professoras apontam uma série de dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, especialmente relacionadas à interação com a equipe de gestão escolar e às condições de trabalho. A falta de orientação por parte da equipe da gestão escolar e a ausência de documentos orientadores, elaborados coletivamente, deixam os professores principiantes inseguros e angustiados, resultando em estratégias limitantes de enfrentamento como o isolamento ou a busca de apoio apenas entre os colegas mais próximos.

Estes estudos ainda apontam que a defasagem de conhecimento dos alunos, das alunas em relação aos conteúdos esperados para suas séries representa um desafio significativo para os professores iniciantes, que se sentem divididos entre cumprir o currículo e atender às necessidades no processo de aprendizagem. Além da sobrecarga de trabalho, a precariedade na infraestrutura das escolas e os problemas sociais e econômicos enfrentados pelos alunos, pelas alunas também contribuem para a sensação de desorganização e angústia dos professores iniciantes.

De fato, os professores destacam a crescente complexidade e as demandas cada vez mais exigentes do ambiente educacional, ressaltando a necessidade urgente de acompanhamento, suporte e preparo adequados para enfrentar essa realidade. A multiplicidade de papéis que os professores precisam desempenhar, reflete esse cotidiano exigente e de sobrecarga, especialmente para os iniciantes, intensificando a necessidade de projetos que pensam a inserção na profissão.

Por outro lado, Barreto da Cruz e Barbosa Fernandes (2024), Cruz, Batalha e Campelo (2023) destacam também que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes incluem a adaptação entre suas expectativas ideais sobre a docência e a realidade prática das salas de aula. O choque de realidade vivenciado e a tensão entre as aspirações idealizadas e as realidades concretas da profissão evidenciam a importância de uma postura resiliente e adaptativa. A crença na capacidade de todos os alunos aprenderem e na responsabilidade do professor, da professora em facilitar esse processo, aliada à busca por estratégias de superação, emerge como aspectos fundamentais para enfrentar os desafios da docência.

As perspectivas de indução docente buscam oferecer possibilidades para lidar com as tensões e desafios enfrentados pelos professores em inserção profissional. Espaços regulares de compartilhamento são considerados essenciais para construir confiança e autonomia profissional. A inserção profissional desses professores poderia ser facilitada por políticas públicas e programas de indução que considerem suas necessidades específicas. Apesar das estratégias individuais adotadas, há uma falta de propostas institucionais abrangentes para apoiar os professores iniciantes, destacando a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a indução profissional docente (Cruz; Lahtermaher, 2022).

A questão da indução à docência varia significativamente de país para país, refletindo a diversidade de abordagens e contextos educacionais. Enquanto em alguns países esse período é obrigatório, em outros é voluntário ou sequer é oferecido como parte do processo de formação dos novos professores. Essa diversidade resulta em diferentes soluções para o mesmo problema, destacando a necessidade de considerar as especificidades de cada contexto educacional ao desenvolver políticas de indução.

Na América Latina e no Caribe, por exemplo, há uma variedade de abordagens que podem servir de inspiração para outros países da região. É importante reconhecer essa diversidade e buscar aprender com as experiências de outros países ao desenvolver políticas públicas e programas de indução à docência. Isso permite uma abordagem mais flexível e adaptada às necessidades e realidades locais, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação dos novos professores (Marcelo; Vaillant, 2017).

As perspectivas de indução profissional docente são abordadas, com destaque para a distinção entre inserção profissional e socialização profissional. Essa distinção ressalta os primeiros anos de exercício docente como um período marcado por tensões e inquietações. Durante essa fase, os professores enfrentam aprendizagens intensivas e preocupações com o domínio dos conteúdos, o que determina significativamente seu futuro na profissão.

Os desafios enfrentados pelos professores iniciantes incluem a necessidade de controle das situações, conformismo às normas sociais e influência das experiências estudantis, impactando diretamente na constituição de sua identidade profissional. A indução profissional docente surge como um acompanhamento formativo intencional durante os primeiros anos de exercício, visando suprir suas necessidades específicas. Diferentes perspectivas de indução são propostas, incluindo a pedagógica, comunitária e estrutural, cada uma focada em aspectos distintos do desenvolvimento profissional.

No Brasil, as iniciativas de indução e inserção profissional de professores na educação básica são recentes e baseadas na legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e nos Planos Nacionais de Educação

(PNE) 2001-2011 e 2014-2024, além dos Planos Estaduais de Educação. O PNE (2014-2024) e o atual (2025-2035) destaca a importância da indução dos professores iniciantes, mas há lacunas, como a falta de abordagem abrangente de questões como apoio entre pares e recursos adequados (Brasil, 2014). Apesar disso, instituições e secretarias têm desenvolvido políticas públicas e programas de apoio aos novos professores, como os programas de formação no Ceará e em São Paulo (Jundiaí). Além disso, há programas específicos de indução, como o Programa de Apoio a Pesquisa, Inovação e Cultura (PAPIC), o Programa de Mentoria Online e o Programa de Atendimento ao Discente (PADI). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), lançado em 2007, oferece experiências de docência aos estudantes de licenciatura, promovendo a integração teoria-prática. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir uma transição eficaz para a vida profissional dos professores (Marcelo; Vaillant, 2017).

Destacando a relevância da indução profissional, a perspectiva estrutural de indução apresentada neste artigo busca evidenciar a necessidade de integrar políticas públicas educacionais para enfrentar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes, reconhecendo a importância de atender suas demandas formativas e de oferecer alternativas para seu desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Diante dos desafios e dilemas que marcam a formação inicial de professores no Brasil, torna-se fundamental uma revisão crítica das políticas educacionais atuais, especialmente no que se refere a romper com a padronização imposta pela lógica neoliberal e às fragilidades dos currículos estruturados com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A formação inicial superficial e a falta de integração entre teoria e prática comprometem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e restringem a atuação docente. Por isso, é imprescindível adotar estratégias que promovam uma formação mais crítica, reflexiva e alinhada à realidade da sala de aula.

A valorização da práxis, como aponta Imbernón (2000), e o fortalecimento da conexão entre instituições formadoras e escolas são aspectos centrais para a construção de um processo formativo mais sólido e adequado às demandas dos futuros professores. Nesse contexto, os programas de indução profissional desempenham um papel essencial na qualificação da inserção docente, facilitando a socialização dos novos professores e auxiliando na superação das dificuldades iniciais da carreira. A literatura analisada aponta que a falta de apoio institucional e de espaços de troca entre pares afeta diretamente a permanência e o desenvolvimento profissional dos docentes, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que garantam suporte,

acompanhamento e formação continuada. Experiências nacionais e internacionais indicam que programas de indução bem estruturados podem reduzir a evasão e fortalecer a identidade profissional, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e democrático.

Por fim, reafirma-se a importância de conceber a formação docente como um processo contínuo, que vá além do desenvolvimento de competências técnicas, mas que inclua dimensões críticas, políticas e sociais da profissão. A docência não deve ser vista apenas como uma prática técnica, mas como um ato emancipatório, no qual os professores tenham autonomia para pensar e refletir sobre sua prática pedagógica e atuar de forma ativa no contexto escolar. Para isso, torna-se essencial a implementação de políticas públicas educacionais que valorizem os docentes e incentivem processos formativos que integrem conhecimento acadêmico e experiência prática. Transformar propostas para possibilitar a construção de uma formação docente alinhada às demandas contemporâneas da educação, assegurando aos professores as condições necessárias para enfrentar os desafios da profissão e contribuir efetivamente para a qualidade do ensino no Brasil.

Referências

ABREU SOUZA, A. C. G.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ABREU SOUZA, A. C. G.; MARIANO, A. L. S. O conceito de competência na formação de professores: um diálogo bibliográfico. **Latin american journal of business management**, Taubaté, v. 14, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.lajbm.com.br/journal/article/view/758/375>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ABREU SOUZA, A.C.G.; MARIANO, A.L.S. Formação Inicial de Professores e a Resolução 02/2019: a arquitetura de retrocessos de um projeto curricular neoliberal. **E-curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65882>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BARRETO DA CRUZ, G.; BARBOSA FERNANDES, I. C. Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista portuguesa de educação**, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29699>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução 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 a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8, 2 jul. 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). 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**, Brasília, DF, p. 44, 15 abr. 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Plena. Parecer CNE/CP nº 57, de 6 de dezembro de 2023. Homologado pelo Ministro da Educação em 29 de dezembro de 2023. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2023. Seção 1, p. 146. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 188, 4 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 225-A, p. 19257-19258, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CRUZ, G. B. da; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. da S. Sentimentos que atravessam a inserção profissional docente: da frustração à ação. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17795/17190>. Acesso em: 23 abr. 2025.

CRUZ, G. B. da; COSTA, E. C. dos S.; PAIVA, M. M. de S.; ABREU, T. B. de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 16 abr. 2025.

CRUZ, G. B. da; LAHTERMAHER, F. **Perspectivas de indução docente**: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GONÇALVES, S. da R. V; MOTA, M. R. A; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da ANFOPE**: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, [s. l.], v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 20 abr. 2025.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCELO, C; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47. n. 166. 2017. p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MILITÃO, A.N. Simbiose entre militância e produção do conhecimento como forma de resistência à BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 2/2019). **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/67032>. Acesso em 20 abr. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PAIVA JÚNIOR, F. P. de. **O impacto do ensino remoto no estágio supervisionado: percepções dos professores em formação.** *Aondê: revista de pesquisa em educação em ciências e matemática*, São Carlos, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.aonde.ufscar.br/index.php/aondeppgedcm/article/view/51/47>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SOUZA, E. M. de. F; FERREIRA, L.G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. **Revista tempos e espaços em educação**, Aracaju, v. 13, n. 32. jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 16 abr. 2025.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

XIMENES, P. de A. S; MELO, G. F. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103. n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxvBr9LSYNhJPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2025.