



**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE LUZIÂNIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

IARLA ALMEIDA CALISTO

**CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: um estudo da teoria e do estado do
conhecimento**

LUZIÂNIA – GO

2018

IARLA ALMEIDA CALISTO

CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: um estudo da teoria e do estado do conhecimento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia do Campus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás.

LUZIÂNIA- GO

2018

IARLA ALMEIDA CALISTO

CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: um estudo da teoria e do estado do conhecimento

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi considerado aprovado para a obtenção do título de Especialista em Docência e Gestão da Educação Superior pela Universidade Estadual de Goiás, em 29 de novembro de 2018.

Banca Examinadora:



Profa. Ma. Maria Eneida da Silva
Orientadora/Presidente



Profa. Ma. Lidiane Fernandes Valença Alves
Avaliadora/ Membro interno



Profa. Ma. Ana Cláudia Vieira Braga
Avaliadora/Membro externo

Luziânia-GO, 29 de novembro de 2018.

Dedico esse trabalho a minha mãe Iracilda Almeida Calisto por todo apoio e incentivo prestado durante a minha caminhada; por estar presente em todos os momentos, sempre incentivando; e por ser essa mulher incrível e guerreira, não poderia deixar de dedicar todo o meu esforço e conquista a ela.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter ajudado durante minha caminhada, auxiliando-me e dando-me força para chegar onde estou.

A meu esposo Izaias da Silva Guimarães, por todo o companheirismo, sempre disposto a me auxiliar e acompanhar, com palavras de apoio e força que foram essenciais para minha conquista.

Agradeço também a minha mãe Iracilda Almeida Calisto pelo apoio, carinho e confiança.

À professora Ma. Maria Eneida da Silvia, por toda a paciência e compreensão, sendo uma maravilhosa profissional e companheira na construção deste trabalho.

Agradeço minhas amigas Ana Carolina Martins, Cíntia Marinho, Fernanda Maria Castro, Naiane Silva por todo o apoio e companheirismo. São inúmeras pessoas que me auxiliaram durante toda a minha vida, por este motivo agradeço a todas pelas palavras de confiança, incentivo e força que recebi e que me ajudaram a vencer.

Grandes coisas fez o Senhor por nós, e por isso,
estamos alegres.

(Salmos 126;3)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é uma investigação teórica e documental que advém de uma pesquisa “guarda-chuva” cadastrada na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e intitulada “Os ciclos de carreira docente: reflexões sobre a profissão docente em Luziânia, Goiás”, sob a coordenação da professora Maria Eneida da Silva e da qual sou colaboradora. Essa pesquisa nasceu das discussões do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) em Luziânia e tem como objetivo geral: investigar como se apresentam os ciclos de carreira do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de Luziânia, Goiás, considerando o tempo e as condições de trabalho. Esta pesquisa se desdobrou em dois subprojetos, ou planos de trabalho, para duas alunas de Iniciação Científica (IC), cujos títulos são “Reflexões sobre o ciclo de carreira dos professores da educação infantil de Luziânia, Goiás” e “Reflexões sobre o ciclo de carreira dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Luziânia, Goiás”. Para este trabalho, foi feito um recorte do projeto “guarda-chuva”, delimitando a pesquisa a uma investigação teórica sobre os ciclos de vida profissional docente. O interesse por esta pesquisa teórica se justifica por conta do contato, enquanto colaboradora da pesquisa, com um objeto novo que me despertou interesse em conhecer mais para depois partir para as outras etapas da investigação, juntamente com as alunas de IC. Diante disso, estruturou-se a seguinte problemática: o que são e como se constituem os ciclos de vida profissional docente? Para tanto, foi desenvolvida, além de uma pesquisa teórica que subsidia qualquer investigação, uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, com buscas nos seguintes bancos de dados, considerando as publicações entre 2012 e 2017: 1. **grupos de trabalho** sobre Formação de Professores (GT 08) e sobre Trabalho e Educação (GT 09) da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**; 2. eixos de discussão da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); 3. Periódicos *on-line* Qualis A1, A2, B1 e B2, disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e 4. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizados nas buscas, entre aspas, os seguintes descritores: “ciclo de vida profissional”; “ciclo de vida profissional docente”; “ciclo de vida profissional dos professores”; “ciclo de carreira docente”; e “ciclo de carreira dos professores” que poderiam estar no título, no resumo e/ou nas palavras-chaves. Assim, para responder à problemática, elencou-se como objetivo geral: investigar o que são e como se constituem os ciclos de vida profissional docente; e como objetivos específicos: 1. teorizar e discutir ciclos de vida profissional docente; 2. teorizar e discutir como os principais elementos constituintes da profissão docente são considerados nos estudos sobre os ciclos de vida profissional docente; 3. mapear e analisar os trabalhos da ANPED, da REDESTRADO, dos Periódicos *online* A1, A2, B1 e B2 e as Teses e Dissertações da CAPES que discutam ciclos de vida profissional docente. Para o alcance dos objetivos e a compreensão do objeto, o referencial se fundamentou em Brzezinski (1996); Candau (1997); Huberman (2000); Chakur (2000; 2005); Demo (2002; 2004); Saviani (2008); Cruz (2017); dentre outros. A pesquisa é qualitativa de caráter teórico e com o estado do conhecimento baseado nos trabalhos científicos da ANPED, da REDESTRADO, nos Periódicos *on-line* Qualis A1, A2, B1 e B2 e nas Teses e Dissertações da CAPES para o alcance dos objetivos levantados. Dessa forma, foi possível constatar que há um ciclo de vida profissional que acontece de maneira individual e coletiva para cada grupo de professores. Permitiu ainda mostrar que há uma ausência considerável de pesquisas a respeito do ciclo de vida profissional docente e que também poucas referências, crescendo desse modo o estímulo para realização de mais pesquisas.

Palavras-chave: Ciclo de vida profissional docente. Ciclo de carreira docente. Estudo teórico. Estado do conhecimento. GEFOP.

ABSTRACT

This Course Completion Work is a theoretical and documentary research that comes from an umbrella research registered at the Research and Postgraduate Pro-rectory of the State University of Goiás (UEG) and entitled "The cycles of teaching career: reflections on the teaching profession in Luziânia, Goiás ", under the coordination of the teacher Maria Eneida da Silva and of which I am collaborator. This research was born from the discussions of the Group of Studies on Teacher Training and Interdisciplinarity (GEFOPI) in Luziânia and has as general objective: to investigate how the career cycles of the elementary school teacher and the initial years of elementary school in Luziânia, Goiás , considering the time and working conditions. This research was carried out in two subprojects, or work plans, for two students of Scientific Initiation (IC), whose titles are "Reflections on the career cycle of pre-school teachers in Luziânia, Goiás" and "Reflections on the cycle of teachers' career in the initial years of elementary education in Luziânia, Goiás. " For this work, a cut of the "umbrella" project was made, delimiting the research to a theoretical investigation on the professional life cycles of teachers. The interest in this theoretical research is justified by the contact, as a collaborator of the research, with a new object that aroused interest in knowing more and then to go to the other stages of the investigation, together with the students of CI. In view of this, the following problem was structured: what are and how are the professional life cycles of teachers? In order to do so, a theoretical research that subsidizes any research, a research of the state of knowledge type, with searches in the following databases, considering the publications between 2012 and 2017: 1. Working groups on Teacher Training (GT 08) and on Work and Education (WP 09) of the National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPED); 2. axes of discussion of the Latin American Network of Studies on Teaching Work (REDESTRADO); 3. Online journals Qualis A1, A2, B1 and B2, available on the website of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES); and 4. Catalog of Theses and Dissertations of CAPES. The following descriptors were used in the search, in quotation marks: "professional life cycle"; "Teacher professional life cycle"; "Professional life cycle of teachers"; "Teacher career cycle"; and "career cycle of teachers" that could be in the title, abstract and / or keywords. Thus, in order to respond to the problematic, it was listed as a general objective: to investigate what are and how the professional life cycles of teachers are constituted; and as specific objectives: 1. to theorize and discuss professional life cycles; 2. to theorize and discuss how the main constituent elements of the teaching profession are considered in studies on the professional life cycles of teachers; 3. Map and analyze the works of ANPED, REDESTRADO, Online Periodicals A1, A2, B1 and B2 and the Thesis and Dissertations of CAPES that discuss professional life cycles. In order to reach the objectives and the understanding of the object, the reference was based on Brzezinski (1996); Candau (1997); Huberman (2000); Chakur (2000; 2005); Demo (2002; 2004); Saviani (2008); Cross (2017); among others. The research is qualitative of theoretical character and with the state of the knowledge based on the scientific works of ANPED, of REDESTRADO, in the Qualis A1, A2, B1 and B2 online journals and in the Thesis and Dissertations of CAPES to reach the goals raised. Thus, it was possible to verify that there is a professional life cycle that happens individually and collectively for each group of teachers. It also allowed us to show that there is a considerable lack of research on the professional life cycle and that there are few references, thus increasing the incentive for further research.

Keywords: Teaching professional life cycle. Teaching career cycle. Theoretical study. State of knowledge. GEFOPI.

LISTA DE ABREVEATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DF – Distrito Federal

GEFOPI – Grupo em Estudos e Formação de Professores e Interdisciplinaridade

GT – Grupos de Trabalho

IEG – Instituto de Educação de Goiás

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

REDESTRADO – Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

SSE - Secretaria do Estado de Educação

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo síntese elaborado por Huberman

Quadro 2 – número de trabalhos levantados no Grupo de trabalhos sobre Formação de Professores (GT 08) da ANPEd.

Quadro 3 – número de trabalhos levantados no Grupo de trabalhos sobre Trabalho e Educação (GT 09) da ANPEd.

Quadro 4 – número de trabalhos levantados na REDESTRADO

Quadro 5 – número de trabalhos levantados nos periódicos *on-line* com Qualis A1, A2 e B1 e B2 da CAPES

Quadro 6 – Apresenta número de trabalhos encontrados com o tema pesquisado no Banco de Teses e Dissertações da (CAPES)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUTO HISTORICOS E LEGAIS DO ENSINO FUNADAMENTAL NO BRASIL E EM GOIAS	13
CAPÍTULO 2 – A PROFISSÃO DOCENTE E OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE.....	18
2.1 A profissionalização docente: pressupostos teóricos e legais.....	18
2.2 Os ciclos de vida profissional docente: contextos teóricos.....	23
CAPITULO 3 –OS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE: O ESTUDO DO CONHECIMENTO.....	27
CONSIDERAÇÕES	32
REFERENCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

Faz-se fundamental refletir a formação e a profissão docente e os problemas que afetam o trabalho na rotina da sala de aula. A carreira docente é um caminho constituído por meio de vivências de maneira que o professor exerce influência no espaço que atua sendo também influenciado por ele. Esse movimento é marcado por períodos que expõem características próprias em conformidade com os espaços, o tempo e as condições de trabalho. O processo contínuo de formação retrata-se na identidade profissional do professor, colaborando para a formação da profissionalidade docente

Huberman (2000) fala que o desenvolvimento da carreira se apresenta de diversas formas, que para alguns é um processo sereno de reconhecimento, adequação e profissionalização; e para outros existem barreiras que estão além de suas próprias ações de profissionalidade.

Este Trabalho de Conclusão de Curso é uma investigação teórica e documental que advém de uma pesquisa “guarda-chuva” elencada na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) com título “Os ciclos de carreira docente: reflexões sobre a profissão docente em Luziânia, Goiás”, sob a coordenação da professora Maria Eneida da Silva e da qual sou colaboradora. Essa pesquisa surgiu das discussões do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) em Luziânia e tem como objetivo geral: investigar como se apresentam os ciclos de carreira do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de Luziânia, Goiás, considerando o tempo e as condições de trabalho.

Esta pesquisa se desdobrou em dois subprojetos, ou planos de trabalho, para duas alunas de Iniciação Científica (IC), cujos títulos são “Reflexões sobre o ciclo de carreira dos professores da educação infantil de Luziânia, Goiás” e “Reflexões sobre o ciclo de carreira dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Luziânia, Goiás”. Para este trabalho, foi feito um recorte do projeto “guarda-chuva”, delimitando a pesquisa a uma investigação teórica sobre os ciclos de vida profissional docente. O interesse por esta pesquisa teórica se justifica por conta do contato, enquanto colaboradora da pesquisa, com um objeto novo que me despertou interesse em conhecer mais para depois partir para as outras etapas da investigação, juntamente com as alunas de IC.

Com base no referido projeto acerca do objeto ciclo de vida profissional docente, surgiu a seguinte problemática: O que são e como se constituem os ciclos de vida profissional docente? Juntamente com esta questão geral, desencadearam-se algumas questões específicas, a saber: o

que os autores discutem sobre os ciclos de vida profissional docente?; como se apresentam os ciclos de vida profissional docente nas pesquisas científicas?; como os principais elementos constituintes da profissão docente são considerados nos estudos sobre os ciclos de vida profissional docente?

À vista disto, o objetivo geral da pesquisa é investigar o que são e como se constituem os ciclos de vida profissional docente. Para alcançar o objetivo geral e considerando os questionamentos quanto à temática, os objetivos específicos foram organizados da seguinte forma: 1. teorizar e discutir ciclos de vida profissional docente; 2. teorizar e discutir como os principais elementos constituintes da profissão docente são considerados nos estudos sobre os ciclos de vida profissional docente; 3. mapear e analisar os artigos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) 08 e 09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); dos periódicos *on-line* com Qualis A1, A2 e B1 e B2; e do Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que discutam os ciclos de vida profissional.

Para o corpus teórico do estudo, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois “sua finalidade é informar o leitor a respeito das fontes que serviram de referência para a realização da pesquisa que resultou no trabalho escrito” (SEVERINO, 2007, p. 181)

Além de uma pesquisa teórica que subsidia qualquer investigação, uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, com buscas nos seguintes bancos de dados, considerando as publicações entre 2012 e 2017: 1. grupos de trabalho sobre Formação de Professores (GT 08) e sobre Trabalho e Educação (GT 09) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); 2. eixos de discussão da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); 3. Periódicos *on-line* Qualis A1, A2, B1 e B2, disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e 4. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. André (2009, p.41) ressalta que

O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidade teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Foram utilizados nas buscas, entre aspas, os seguintes descritores: “ciclo de vida profissional”; “ciclo de vida profissional docente”; “ciclo de vida profissional dos professores”;

“ciclo de carreira docente”; e “ciclo de carreira dos professores” que poderiam estar no título, no resumo e/ou nas palavras-chaves.

A base teórico-metodológica que fundamentam a pesquisa, está alicerçada em Brzezinski (1996); Candau (1997); Huberman (2000); Demo (2002; 2004); Saviani (2008); Nóvoa (1992); Cruz (2017); Sacristán (1995); Severino (2007); Da Silva (2018), dentre outros. Serão utilizados também os documentos legais: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2014); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2017).

O capítulo um apresenta um contexto histórico do início da educação básica no Brasil e em Goiás como também a criação das Leis para regerem a educação brasileira. No segundo capítulo, apresentamos os conceitos de profissionalização, profissionalidade e os ciclo de carreira proposto por Huberman (2000). O terceiro capítulo tem por objetivo analisar os resultados, buscando aproximar a realidade exposta às discussões e às fundamentações teóricas encontradas, explorando o sentido do objeto a partir dos resultados, promovendo a investigação, o debate e a reflexão sobre a temática.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E EM GOIÁS

Com a chegada dos jesuítas no Brasil deu-se início ao processo educacional formal, trazendo não apenas os costumes e a religiosidade europeia, mas os métodos pedagógicos e por mais de duzentos anos, foram educadores, catequistas e ensinaram a ler e escrever. Em 1759, os jesuítas foram expulsos por decisão do marquês de Pombal causando uma ruptura histórica no processo educacional, o marquês que tinha por interesse organizar a escola para servir aos interesses do Estado criou as escolas régias e, com a vinda da família Real, a investimento nos ensinos técnicos surgiram então instituições culturais e científicas.

Após a independência do país, em 1824, é promulgada a primeira Constituição Brasileira e a Lei Magna dizia que deveria haver “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” o que desencadeou a criação de escolas, Ribeiro (2000) diz que a Constituição considerava a gratuidade do ensino a todos os cidadãos, mas os recursos, tanto quantitativos como qualitativos eram escassos para a educação. Buscando preencher a falta de professores em 1823, instaura-se o Método Lancaster, no qual um aluno instruído ensinava um grupo de 10 alunos perante a observação de um inspetor.

Com o passar de 10 anos em 1834 em uma institucional é passado aos Estados o dever de responsabilizar pelo ensino primário e secundário, porém o alto índice de analfabetismo era crescente nos país. A partir de 1930 é criado o Ministério da Educação e nasce um grupo de educadores promove o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e firmado por outros renomados educadores da época, e assim a nova Constituição de 1934 estabelece pela primeira vez que a educação passar a ser um direito de todos devendo ser promovidas pelos poderes públicos e da família.

Saviani (1999) cita algumas medidas relativas à educação em nível nacional: Reformas do Ministro Francisco Campos (1931); Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) – direcionava para a construção de um Sistema Nacional de Educação; Constituição de 1934 – coloca a exigência de fixação das diretrizes da educação e elaboração de plano nacional de educação; Conjunto de reformas promulgadas (entre 1942 e 1946) por Gustavo Capanema (na época Ministro da Educação do Estado Novo) – as Leis Orgânicas do Ensino; Lei Nacional referente ao ensino primário (1946).

Em 1937 é outorgada uma nova Constituição retirando do Estado o dever da educação, permanece ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Os avanços do

movimento renovador, atuando a Constituição de 1934, enfraqueceram nessa nova Constituição.

A Constituição de 1946 marca a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas, e também determina à União a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, proporcionando, segundo Saviani (1999), a “organização e instalação” de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação, universalizando a escola básica.

Em 1947 dá-se início a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, havendo-se passado treze anos a lei foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, porém não atendeu ao que se esperava, pois limitava a democratização do acesso ao ensino fundamental e não dispunha de mecanismos para superar esses problemas. Em 1964, um golpe militar anula todos os projetos de se revolucionar a educação brasileira, com o argumento de que as propostas eram “comunizantes e subversivas”, o regime militar refletiu na educação o caráter antidemocrático onde toda expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física.

Segundo Saviani (2008. p. 298), em 1971, “visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” acontece a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71). No decorrer desse período histórico, os cortes orçamentários são aplicados à Educação. Carvalho, Saviani e Vidal (2001), apresentam outros fatos marcantes dessa década, como a fundação da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em 1977; do CEDES (Centro de Estudos “Educação e Sociedade”), em 1978; e da ANDE (Associação Nacional de Educação), em 1979, sendo esta considerada uma época de grande mobilização no que diz respeito ao campo educacional.

Em 1988 o Brasil passa pelo momento de elaboração da Constituição, contemplando na carta Constitucional a igualdade de condições para o ingresso e a permanência na escola. No ano de 1996, é aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), trouxe inúmeras mudanças e crescimento da escolaridade média da população.

Os principais documentos norteadores da Educação Básica são: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação – (PNE), Lei nº 10.172/2001. A LDBEN, nos artigos 21 e 22, destaca que a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo como objetivo garantir a todos os brasileiros a formação fundamental para o exercer da cidadania e promover meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O Ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica e a Constituição Federal em seu art. 208 determina que esse ensino seja obrigatório e gratuito, uma vez que é dever do Estado garantir a todo cidadão a educação, até mesmo para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade adequada. Esse é um direito público subjetivo e quando não oferecido acarreta crime de responsabilidade por parte da autoridade competente. A Constituição do Estado de Goiás e a LDBN- no caput do Art. 32, em redação dada pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, trata do “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, tendo início aos 6 anos de idade”.

Em Goiás, as escolas começam com as aulas régias com apenas um professor que ministrava em sua própria casa com pequenos grupos de alunos. Brzezinski (2008) responsabiliza o atraso na implantação de escolas em Goiás à sua localização geográfica, sua baixa densidade populacional (inferior a 20.000 habitantes, dos quais pelo menos 10.000 eram escravos), e o seu pertencimento à província de São Paulo até 1749. A primeira escola Régia no Estado de Goiás é de 1787, na cidade de Meia Ponte hoje é a cidade de Pirenópolis, e, de acordo com Bretas (1991), a segunda escola é de 1788 em Santa Luzia hoje é a cidade de Luziânia, o ensino nessas escolas eram apenas das Primeiras Letras, considerando a aprendizagem da leitura, da escrita, das operações matemáticas básicas, ao ensino da Gramática Latina e de algumas noções de catecismo.

Estas escolas não contavam com matérias pedagógicas, nem mesmo quadro de giz e o papel para uso dos alunos era limitado e de acordo com o rendimento escolar do aluno era avaliado o professor, se era bom o desenvolvimento escolar do aluno o professor era bom, se ocorresse que o aluno não tivesse um bom desenvolvimento era atribuído isso ao professor, ao que Bretas (1991, p. 77) afirma que:

o professor nenhum encontrava orientação nesse sentido, nem nas instruções oficiais, nem em livros específicos a que pudesse recorrer, no Brasil ou em Portugal. Cada professor ensinava imitando os processos usados pelo professor com quem havia aprendido, isto é, pelos métodos tradicionais, de origem romana. Esses processos se limitavam a imitar, copiar, repetir e memorizar letras, palavras, frases, regras, números, processos, textos, máximas e conselhos.

Ainda no período colonial em Goiás, outras escolas régias foram criadas em diferentes cidades da capitania, Brzezinski (2008, p. 281) destaca que a carência de aulas régias em Goiás foi motivada pela tributação e pelo tipo de economia desenvolvida no Estado, baseada na mineração, pecuária extensiva e agricultura. A autora ressalta que a organização econômica de Goiás, efêmera e itinerante, “não exigia uma sociedade coerente e estruturada capaz de solicitar a escola, sequer reivindicavam escola os habitantes dos pequenos núcleos urbanos-

rurais”, o que prova a ausência de um sistema educacional em Goiás no século XVIII, o qual só viria a desenvolver-se de maneira rudimentar no início do século XIX.

O ato adicional de 1834 permitiu às províncias a criação, manutenção e organização de um sistema de ensino primário e secundário, contudo as condições financeiras da província de Goiás não eram suficientes para sustento das recompensas que deveriam ser dados aos docentes que aderissem à oferta do método lancasteriano. Em 1835, em Goiás outorga a primeira lei de ensino, a lei nº 13, de 23 de julho, que dispunha sobre a obrigatoriedade da escolarização primária e secundária. A mesma não demonstrava maiores preocupações em relação à formação docente.

Bretas (1991) aponta alguns problemas no setor educacional em Goiás durante o período de 1835 a 1845, dos quais são: a evasão escolar, o despreparo e baixa remuneração dos professores, carência de material didático, a fragilidade das instalações escolares. Brzezinski destaca que em Goiás as inovações no cenário educacional foram expressão de um modelo econômico agro-pastoril, embora o contexto seja fruto de “disparidades regionais, do atraso cultural e da alta taxa de analfabetismo reinante na província”. (BRZEZINSKI, 2008, p. 284).

Em Goiás, a primeira Escola Normal criada pela Resolução nº 15, no ano de 1858, anexa ao Liceu de Província de Goyaz, não saiu do papel por falta de professores e de instalações físicas. Com a resolução nº 676 de 03 de agosto de 1882, a Escola Normal foi retomada e estabelecida. A Resolução Provincial nº 746 de 1886, e o Ato nº 1 de 1888 elimina o Curso Normal e procura inserir a cadeira de pedagogia ao Liceu, porem por falta de profissionais que corresponderem à exigência de ser formado pela Escola Normal da Corte, foi extinta.

No decorrer do governo de José Ignácio Xavier Brito a Escola Normal foi reinstalada por meio da Lei nº 38, em 1893, e normalizada por decreto em 1894. Nos primeiros dois anos de formação os alunos do Liceu e da Escola Normal assistiam as mesmas aulas e somente no terceiro ano que se acrescentava as disciplinas de Pedagogia e Metodologia e Prática de Ensino. O Decreto nº 10.445, em 1929, trouxe a independência do Curso Normal em relação aos Liceus. Grandes mudanças no corpo docente e no currículo marcaram o período como a política de valorização do magistério instituída pelo Secretario de Interior e Justiça Cesar da Cunha Bastos. Com estas transformações o curso ganhou autonomia e estabilidade.

Segundo Brzezinski (2008), na década de 1950 a Escola Normal de Goiás passou por reorganização e alterações pedagógico-administrativas, precedentes a Lei nº 2.580, de 17 de setembro de 1959, que a regulamentava.

As escolas normais só se desenvolveram após 1930 até aquele momento, foram apenas experiências que não deram resultados positivos. Diante desse trajeto inconstante da formação docente ocorreram sérias complicações para a formação de professores no país. Goiás contou com a forte influência dos Estados de São Paulo e Minas Gerais para impulsionar a reforma educacional no Estado, com o intuito de propiciar mudanças na educação pública, apoiados na Missão Pedagógica Paulista, orientados pelos princípios da pedagogia moderna.

A formação de professores para o ensino primário teve seu auge na década de 1960, no Instituto de Educação de Goiás (IEG), sua qualidade era expressa na estrutura nos padrões do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), qualificação do corpo docente e pela ousadia da criação do Curso Normal Superior. Com a Lei 5.692/71, iniciou-se a descaracterização do modelo da Escola Normal, tornando-se Habilitação ao Magistério de Segundo Grau e voltando a ser anexa ao Liceu de Goiás

CAPÍTULO 2 – A PROFISSÃO DOCENTE E O CICLO DE CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Por todo o período colonial, a começar dos colégios jesuítas, pelas reformas pombalinas com as aulas régias implantadas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se apresenta preocupação alguma com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, no artigo 5º estipula que o ensino nessas escolas deveria ser de forma mútua sendo que os professores; que não tiverem a instrução deste ensino, iram estudar em curto prazo e as próprias custas.

Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional colocando a instrução primária sob responsabilidade das províncias, adotaram para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais que foram criadas na França. As primeiras formações de professores iniciam-se nas escolas normais que tinham como objetivo de formar professores para trabalharem no ensino primário com permanência de dois anos e em nível secundário. Cruz (2017, p.78) diz que

O currículo básico das escolas normais era de caráter pragmático e prescritivo, predominando a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Seu caráter pedagógico-didático se reduzia à compreensão do então método de ensino lancasteriano (método mútuo), estritamente ligado ao conteúdo do plano de estudos das escolas primárias. Assim, estudava-se o que os alunos a serem atendidos pelas escolas primárias deveriam aprender e o modo como aquele conteúdo deveria ser aplicado pelo então professor em formação.

A primeira escola normal no Brasil foi em Niterói não durou muito tempo, segundo Brzezinski (2008, p. 50), “as escolas normais foram primeiramente criadas por decretos e, por falta de condições de se estabelecerem como verdadeiros centros de referência de formação de professores, eram improvisadas para logo serem extintas e depois reabertas”.

Esse caminho indefinido das escolas normais aconteceu em todas as províncias ao longo do período imperial, atingindo certo equilíbrio após 1870 (TANURI, 2000, p.64), vindo a se estabilizar no período republicano, e nesse período despertou o processo de industrialização no país promovendo um olhar para o papel da educação para o desenvolvimento do país. Em 1890, o estado de São Paulo começou uma grande transformação educacional atingindo avanços com relação ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores (TANURI, 2000).

Nos primeiros dez anos do século XX, iniciou-se uma dualidade no sistema de formação docente e com a reforma Afrânio Peixoto, o curso da antiga escola normal fora agora dividido em dois ciclos: um preparatório e outro profissional, precedido de um curso complementar pós-primário. Formou-se uma ligação entre a escola primária de oito anos de duração e a escola.

Cruz (2017, p. 81) descreve que o currículo das escolas normais “foi, portanto, ampliado, passando a oferecer, então, disciplinas de formação profissional de caráter pedagógico: pedagogia, psicologia, didática, sociologia, biologia e história da educação”.

No perpassar dos anos as escolas normais passariam a disponibilizar cursos de cinco anos com grandes influências escolanovistas. Esta novidade penetraria em todas as áreas da educação brasileira, promovendo um novo olhar para as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país.

Nos anos de 1930, do século XX, institui-se um espaço de formação docente no Distrito Federal e em São Paulo, resultado das reformas imprimidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os institutos de educação. Preparados como espaços de “cultivo da educação” nessas instituições de formação docente, a Educação passou a ser vista não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Cruz (2017, p. 82) relata que

A criação dessas instituições se inseriu num contexto de afirmação da pedagogia como campo de conhecimento científico específico e forneceu as bases de pensamento que viria a se firmar mais tarde na consolidação de certos modelos de formação docente: o modelo pedagógico-didático de formação docente.

A autora continua dizendo que isso foi uma tentativa para acabar com a velha visão das antigas escolas normais nas quais prevalecia a noção de aplicação restrita ao domínio dos conhecimentos específicos extraídos de uma cultura geral. Com o Decreto Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), estruturou o Ensino Normal, dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. O segundo ciclo, correspondia à formação de professores primários, com duração de três anos.

Mediante ao golpe militar de 1964, ocorreu uma mudança na Lei 5.692/71 (Brasil 1971) modificou os ensinos primário e médio, inserindo o chamado de Primeiro e Segundo Graus. As Escolas Normais desapareceram, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer nº. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos, que capacitaria a ensinar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª. Serie do 1º grau.

Após o final do Regime Militar, a nova LDB (9.394/96) inseriu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, os Institutos de Nível Superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. Logo por imediato, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006. As Diretrizes conceituam que a docência abrange tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula como a gestão, incluído também o apoio técnico-pedagógico para os institutos tecnológicos de formação profissional.

Reformas educacionais têm sido realizadas no Brasil, sempre com foco em incentivar melhorias na educação, na qual o aperfeiçoamento nas condições de trabalho docente é de suma importância para a qualidade do ensino. De acordo Moreira e Candau (2005, p. 23)

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Calisto e Da Silva (2018) diz que é importante o professor permanecer em um processo contínuo de formação pois reflete diretamente na sua identidade profissional, pois esta formação favorece para a construção da profissionalidade docente, pelo reconhecimento de importantes influências para a vida profissional.

No setor da docência, o desenvolvimento de profissionalização constitui estreitas relações com a formação profissional, envolvendo na especificidade do trabalho que deverá ser realizado e nos conhecimentos peculiares da profissão. A falta de políticas públicas direcionada à resolução das problemáticas educacionais ocasionaram a descaracterização e desvalorização profissional. Historicamente isso tem causado insatisfações dos professores junto às condições estruturais de seu trabalho, promovendo movimentos associados pela valorização da função e pela formação profissional em acordo com buscas do contexto social.

Reivindicação pela a qual o profissional seja identificado pelas características específicas do trabalho que exerce, somando os saberes e competências primordiais ao cumprimento de suas atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho, tomando parte outros aspectos que dão corpo ao projeto de profissionalização, que são a profissionalidade e o profissionalismo.

A profissionalização é vista por Ramalho (2004), como o desenvolvimento sistemático da profissão, provada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. Reúne em si todos os atos

ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. Nóvoa (1992 p. 23), diz que “ a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

A profissionalidade é o aprimoramento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal e a formação continuada, o anelar que o professor tem por conhecer, por crescer e aumentar seu conhecimento, abrange os conhecimentos e as habilidades indispensáveis ao desempenho profissional, que envolve a busca de emancipação para alcançar resultados de reconhecimento e valorização. Cruz (2012, p. 73) mencionando Dubar (1987) declara que esse autor ao analisar a profissionalidade declarou que esse termo pode ser tratado sob duas concepções:

[...] uma que chamou de empírica porque, articulada à noção de competência, é entendida “como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade”, e uma outra concepção denominada de científica porque, ligada a uma noção de qualificação, é definida como uma “qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares”.

A partir dessas definições percebe-se que o termo profissionalidade está situado na dinâmica qualificação-competência. Para Sacristán (1995), a mesma acontece na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades, estando unida ao desempenho e conhecimento específicos. Essa definição é passível de modificações, dependendo ao momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. O papel da profissionalidade é ampliar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade.

Sacristán (1995) relaciona, a descrição de profissionalidade à caracterização do raciocínio pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e analisar as condições em que essas foram aplicadas. Estando apoiada nos saberes e no saber-fazer do professor, retratados pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno particularmente e/ou em grupo, aprontar materiais, examinar, preparar espaços e atividades, enfim a profissionalidade e a formação estão intimamente articuladas.

Para Nóvoa (1992, p. 16) “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. É uma composição contínua e variante que pode ser influenciada por vários motivos, sejam por ordem pessoal e/ou sociocultural. A compreensão dessa identidade pela sociedade também atravessa por intervenções estatais, que pode vir a influenciar as identidades de acordo com a situação política vigorante no momento, gerando instabilidades na compreensão da população em relação à identidade docente.

[...] 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. (PIMENTA, 1996, p. 76).

A construção da identidade docente acontece a partir de vários saberes. Pimenta (1996) caracteriza esses saberes em três tipos: os saberes da experiência que é fundamentado a experiência de vida, advém a partir de seus valores, de sua história, saberes, angústias e anseios. Tardif, (2002, p. 39) diz que os saberes da experiência, são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores, em sua prática profissional, apoiados “em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, esses saberes brotam da experiência, são por ela validados e se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Os saberes da docência, constitui-se em experiências e conceitos formados enquanto discentes ao longo da vida estudantil, entendendo a influência dos professores em sua vida escolar e acadêmica de modo a promover a reflexão acerca dos desafios e complexidades que circundam a docência. E os saberes pedagógicos, abrangem as teorias e as concepções educacionais (PIMENTA, 1996, p.76-84).

Nóvoa (1992) aponta que para a formação de professores, é fundamental que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além do mais, que o trabalho proporcione e favoreça espaço de diálogo entre as dimensões pessoais e profissionais, alavanque os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto requer estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um aperfeiçoar-se todos os dias.

Masetto (1994 p. 96) aponta para algumas características para a formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Sacristán (1998) expõe que esta é uma das pedras angulares fundamentais a qualquer intuito de renovação do sistema educativo. Debater, sobre a formação do professor é discutir como preservar o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que circundam a

profissão docente, a capacidade e a eficácia profissional. A preocupação com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, constitui um compromisso com o processo. Nota-se, que há uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente.

2.2 OS CICLOS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A carreira docente passa por obstáculos, dúvidas e conquistas que refletem no processo de como o professor enxerga-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional. De acordo com a teoria do ciclo de carreira profissional docente Huberman (2000, p. 39) salienta que

[...] uma serie de “sequencia” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissão diferentes. Isto não quer dizer que tais sequencias sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.

O Huberman (2000) aponta que a carreira é marcada por diversos acontecimentos que se tornam importante na trajetória do docente. O mesmo atentou-se em estudar a carreira docente e identificar os ciclos de vida profissional qualificando-as como fases, na qual cada fase indica traços próprio e procura delimitar o professor no decorrer de seu trajeto profissional.

Conforme Da Silva (2018, p. 6), os ciclos de carreira discutidos por Huberman (2000) e Cavaco (1995) – nos quais também coexistem elementos de constituição do sujeito professor – “são permeados por construções psicológicas, sociais e históricas que, longe da rigidez do enquadramento categórico procura agrupar didaticamente as fases de cada ciclo a partir do desdobrar cronológico”.

A autora ainda reforça que

essas fases do ciclo de carreira docente precisam, antes de qualquer continuidade de discussão ou explanação, serem compreendidas como trajetórias construídas cotidianamente pelas vivências individuais e coletivas, pelas experiências interiores e simbólicas, por intermédio de situações em que o sujeito recebe influências e segue influenciando. Dessa forma, as etapas se caracterizam pelos espaços, tempo e condições de trabalho responsáveis por desenvolver sentimentos e posicionamentos distintos ao longo da carreira (DA SILVA, 2018, p.7)

Huberman (2000) o professor passa por fases classifica como ciclos de vida profissional do docente, classificação essa formada a partir da leitura e análise de estudos empíricos. Huberman (2000) apresenta fases do ciclo de vida dos professores considerando os anos de

carreira e as características recorrentes observadas em cada uma, como mostra o quadro 1, desenvolvida pelo autor.

Quadro 1 – Modelo síntese elaborado por Huberman

Anos da carreira	Fases/ Temas da carreira
1-3	Entrada, tateamento
4-6	Estabilização, consolidação do repertório teórico
7-25	Diversificação, ativo Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000)

A fase de entrada na carreira Huberman (2000) associa esta fase como “sobrevivência”, o choque da realidade na qual inclui as angústias consigo mesmo, as divergências entre os ideais e as realidades e o confronto a diversas dificuldades do contexto escolar.

[...] o “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já a estabilização é caracterizada pelo sentimento de competência o envolvimento com a carreira, a consolidação da identidade profissional. A fase da diversificação e a fase do questionamento acontecem no mesmo tempo, a primeira é marcada pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional, a segunda é descrita por dúvidas quanto a carreira e a profissão.

A diversificação apresenta-se no período entre 7 e 25 anos na profissão, no qual os professores enfrentam os desafios de passar por novas experiências e têm que aprender a dinamizar suas aulas, por meio do aperfeiçoamento de seus conhecimentos pedagógicos, pela utilização de recursos didáticos e tecnológicos, entre outros.

O período entre 25 a 35 anos de carreira, acontece a fase da serenidade e distanciamento afetivo, identificadas pela busca por novos saberes dá lugar a uma tranquilidade e distância aos

movimentos de classe, as questões institucionais e a um distanciamento afetivo dos alunos. Por último, a fase do desinvestimento, que acontece entre 35 a 40 anos de docência, quando os professores se afastam da profissão e direcionam o seu tempo para a vida pessoal.

As características marcadas por Huberman (2000) em cada fase do ciclo de vida profissional não é uma sequência universal, dado que o desenvolvimento das mesmas se associa com as condições sociais e com o tempo histórico. Chakur (2005 *apud* CURADO, MACHADO 2017), testifica com Huberman (2000) que o desenvolvimento profissional docente está associado com o desenvolvimento pessoal, sendo que as trajetórias individuais e coletivas dos docentes sofrem interferência tanto das condições de trabalho quanto do contexto cultural, histórico e institucional, mas apresenta novas compreensões para entendermos o desenvolvimento profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de progresso, de ampliação das capacidades de ação dos professores. Garcia (2007, p.55) certifica que:

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, cabe dar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se ajusta à concepção actual do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Conforme Edmunson (1990 *apud* GARCIA, 1999) o currículo de formação de professores teria que auxiliar o professor a entender que é sua a missão para formar grandes cidadãos. O ambiente acadêmico é o local para a formação de profissionais reflexivos, no dia a dia da sala de aula superando e encarando desafios.

Dificuldades que aparecem no início da carreira como incertezas, dificuldades dentre outras questões contam como base para um amadurecimento e formação da identidade profissional. Uma vez que, está ligada às experiências presenciadas no início e ao longo da carreira. De modo que, é essencial que o professor se mantenha sempre atento para enfrentar os desafios que surgem no decorrer da carreira (GARCIA, 1999).

E ainda de acordo com Demo (2000), a perda de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

Quando se fala em carreira docente, Da Silva (2018, p. 4) expõe que “ é importante também considerar a formação continuada enquanto um processo contínuo e ininterrupto a consolidar a vida profissional do professor”. Da Silva cita (Cruz, 2017, p. 58) dizendo que essa qualificação é uma das dimensões da profissionalidade, esta entendida como modelos de ser professor, de construção histórica e social, cujo conceito

expressa um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre os pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão.

A formação contínua de professores deve ser encarada como uma condição para o progresso educativo porque os professores devem ser habilitados tanto no plano científico como no pedagógico. A dedicação exclusiva ao ensino permite a construção de uma nova identidade para a profissão, tornando-a mais valorizada e a formação profissional contribui sobremaneira para a melhoria do ensino, desenvolvendo assim em cada professor um estilo próprio para o ensino. Nas palavras de Nóvoa (1995a, p. 36),

[...] a formação contínua deve contribuir para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Assim, a escola deve ser vista como local de formação continuada, devendo-se nela valorizar os saberes da experiência dos docentes, saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, Tardif (2014, p. 14) diz que

saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho.

Entende-se que a formação continuada que se concentre em atender apenas os professores individualmente auxilia apenas na aquisição de conhecimentos e técnicas, porém promove o isolamento, contribuindo para reforçar a imagem do professor que reproduz o saber adquirido no exterior de sua profissão.

CAPITULO 3 – O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: o estado do conhecimento

Na busca por obter fontes brasileiras que nos aproximassem da temática que envolve o Ciclo de Vida Profissional Docente, foi feito um levantamento de publicações iniciado no primeiro semestre de 2018 e concluído no mês novembro do mesmo ano. O levantamento foi feito para encontrar publicações entre 2012 e 2017 nos grupos de trabalho sobre Formação de Professores (GT 08) e sobre Trabalho e Educação (GT 09) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); eixos de discussão da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO); Periódicos *on-line* Qualis A1, A2, B1 e B2, disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Para o alcance de tais objetivos, o levantamento se baseou nos seguintes critérios para seleção e análise: 1. descritores: “ciclo de carreira docente”, “ciclo de vida profissional” e “ciclo de vida profissional docente”; “ciclo de vida dos professores”; “ciclo profissional docente” 2. tipo de publicação; 3. ano de publicação; 4. área de conhecimento: Educação; 5. resumos e palavras-chave de acordo com a temática; 6. seleção e leitura dos trabalhos; 7. análise dos textos. Tais critérios foram determinados pela escolha metodológica, cujos passos indicam que, segundo Ferreira (2002 *apud* DA SILVA 2018), o desafio é levantar e avaliar o conhecimento produzido para buscar o que ainda não o foi.

Quadro 2 – Número de trabalhos do Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores (GT 08) da ANPEd .2012-2017

Reunião/Ano	Número de trabalhos encontrados
35 ^a /2012	0
36 ^a /2013	0
37 ^a /2015	1
38 ^a /2017	0
Total	1

Fonte: Dados organizado pela autora com base nos trabalhos do GT8 – ANPEd

Na busca dos descritores no (GT 09) da ANPED nota-se a ausência de trabalhos sobre a temática Ciclo de Vida Profissional Docente, no período que definimos.

Quadro 3 – Número de trabalhos do Grupo de Trabalho sobre Trabalho e Educação (GT 09) da ANPEd. 2012-2017

Reunião/Ano	Número de trabalhos encontrados
35 ^a /2012	0
36 ^a /2013	0
37 ^a /2015	0
38 ^a /2017	0
Total	0

Fonte: Dados organizado pela autora com base nos trabalhos do GT9 - ANPEd

No Quadro 2, foi encontrado um trabalho, cujo título é “Tornar-se Docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente”, escrito por Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte – SEE-DF, trazendo como objetivo geral compreender como acontece o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da integração desses no dia a dia de uma escola pública do DF, usando com metodologia observação e questionário e grupo focal.

Duarte (2015) retrata as características da entrada na carreira, dizendo que a fase de iniciação à docência coincide ao período no qual o professor busca conhecer a sua própria situação e determina os comportamentos que serão adotados em face dela, é o momento em que o professor encontra novos desafios, conflitos entre o real e o ideal.

Duarte (2015) traz autores em seu trabalho como Gonçalves (2007), Huberman (2007) entre outros, e ressalta que a uma concordância entre os autores que a fase de entrada na carreira se mostra como a mais crítica, por ser o período em que o professor encontra novos desafios, identificando um distanciamento entre o idealizado no decorrer da formação inicial e a realidade vista na sala de aula e na própria escola, o que põe em xeque seus conhecimentos. Duarte (2015, p. 3) ainda diz que

as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes estão relacionadas às condições de trabalho como, por exemplo, a designação dos professores iniciantes para as comunidades mais carentes, para as escolas mais distantes sem estrutura com salas superlotadas e com as turmas mais difíceis.

Constituir-se docente requer a compreensão da relação que o sujeito determina com o trabalho e como nessa relação ele se constitui como ser social, isto é, constitui a sua individualidade. Duarte (2015) acentua que, se no processo de aprendizagem da profissão o professor não chegar a discernir as práticas, que desempenha no exercício do seu trabalho, objetivos e pensamentos cotidianos, então o professor não chegará a instituir uma especificidade.

Com esse trabalho Duarte (2015) constatou que cabe, encontrar alternativas de enfrentamento dos problemas que invadem o espaço escolar e diminuem as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e promover e emancipação docente.

Quadro 4 – Número de trabalhos da REDESTRADO 2012-2017

Reunião/ Ano	Números de trabalho encontrados
8ª/2016	0
9ª/2017	1
Total	1

Fonte: Dados organizado pela autora, com base nos trabalhos da REDESTRADO.

No levantamento de trabalho na REDESTRADO só foi possível encontrar os Anais dessas duas edições que são do ano 2016 e 2017.

O trabalho encontrado investiga a carreira docente com seguinte título: O ciclo de carreira docente no campo das pesquisas brasileiras. As autoras Solange Cardoso – UNB e Kátia Curado – UNB trazem um estudo do tipo “estado do conhecimento” com o objetivo de apontar na literatura brasileira a temática que abrange o ciclo de carreira docente e termos a afins, assim as autoras realizaram um levantamento nos trabalhos dos anos 2006 a 2016 na ANPEd (GT08) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Cardoso e Curado (2017) recorrem aos estudos de Huberman (2000), Chakur (2005) e Cavaco (1995) que apontam em seus trabalhos as características que marcam a carreira docente. Apresentam os ciclos de vida profissional docente proposto por Huberman (2000), buscando compreender todas as etapas, conceituando as características de cada fase.

Cardoso e Curado (2017) ressaltam o estudo que Chakur (2005) desenvolveu com o objetivo de encontrar os níveis de construção da profissionalidade docente nos níveis crescentes da formação de professores e a mesma investigou os trabalhos de Cavaco (1995), pois para ela, o trabalho dessa autora também se acentua como um estudo que mostra o desenvolvimento profissional de professores.

Cardoso e Curado (2017, p. 5) citando Huberman (2000) nas características de cada fase, comenta que

No Brasil, a fase do *desinvestimento* tem acontecido mais cedo. A falta de condições de trabalho, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho,

a falta de recursos materiais nas escolas, infraestrutura precária, número alto de alunos por turma, são algumas das causas que contribuem para que os professores não invistam na carreira.

Além disso, muitos professores, por não encontrarem na profissão o retorno que almejam, desistem logo no início da carreira.

O trabalho de Cardoso e Curado mostra que há uma escassez e uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente, apresentando a necessidade para novas pesquisas, pois pouco se vê estudos sobre a temática.

Quadro 5 apresenta o número de trabalhos levantados nos periódicos *on-line* com Qualis A1, A2 e B1 e B2 (CAPES) 2012-2017

Ano	Números de trabalho encontrados
2012	0
2013	0
2014	0
2015	0
2016	0
2017	0
Total	0

Fonte: Dados organizado pela autora, com base nos trabalhos de periódicos *on-line* Qualis

Por meio do Quadro 5, foi constatado que não há artigos nos períodos propostos e com os descritores de busca utilizados para esta investigação.

Quadro 6 apresenta número de trabalhos encontrados com o tema pesquisado no Banco de Teses e Dissertações da (CAPES) 2012-2017

Descritores de busca	Números de trabalho encontrados
“ciclo de carreira docente”	0
“ciclo de vida profissional docente”	0
“ciclo de vida dos professores”	0
“ciclo de vida profissional”	1
“ciclo profissional docente”	0
Total	1

Fonte: Dados organizado pela autora com base nas teses e dissertações da CAPES

Nas teses e dissertações da CAPES foi encontrado uma dissertação por título: Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente, autora Adriana Rezende Vargas, defendido no ano de 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, usando a metodologia de questionário semiestruturado e entrevistas.

Vargas (2016) aplica a teoria das fases do ciclo de carreira proposta por Huberman (2000) e suas inferências no trabalho docente visando analisar o papel da gestão escolar de escolas públicas do Distrito Federal, em relação à inserção e permanência do professor iniciante na escola. Vargas (2016 p.120) fala que

o ingresso profissional, inicia-se um novo percurso rumo ao desenvolvimento do trabalho docente dentro deste contexto escolar. As relações que se estabelecem a partir desse momento irão contribuir para a construção de uma postura profissional.

E Huberman (2000, p.39) diz que as vivências iniciais são de exploração e podem ser

[...] sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidades de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas.

Vargas (2016 p.127), diz que “o processo de inserção dos professores iniciantes se indica um momento peculiar na carreira, não só pela condição de exploração e socialização profissional, mas também por repercutir na relação que estes estabelecem com a profissão dali por diante.” Os professores iniciantes realizam suas apreciações a respeito das possibilidades que se apresentam a eles nos primeiros contatos com a carreira e a depender das reflexões e experiências vivenciadas avaliam a possibilidade de desistir ou permanecer na profissão.

Vargas (2016, p.127) que “ cabe ao gestor uma maior habilidade e conhecimento profissional, administrativo, pedagógico, representativo, que lhe permita auxiliar o professor iniciante” concluindo que o afastamento no início da carreira acontece por situações de dificuldades vivenciadas na escola.

CONSIDERAÇÕES

A carreira docente se manifesta como um progresso de formação constante, de crescimento pessoal e profissional, compreendendo os conhecimentos e competências que ~~o~~ ~~mesmo~~ constituem o professor em sua formação.

Neste estudo, pôde-se concluir que há necessidades e também possibilidades diferentes para cada professor em momentos distintos de sua carreira. O desenvolvimento profissional não é uma série de acontecimentos, porém um processo que é constituído por questões pessoais, profissionais e também contextuais. Para alguns se revela ser algo claro, para outros se mostra com incertezas e inseguranças.

Ao discutir sobre o ciclo de vida dos professores, percebe-se que existe a necessidade de evolução na carreira docente, de uma formação inicial e continuada mais adequada. Quando se ingressa na carreira docente, manifesta-se um desejo de permanecer na docência, mesmo com um choque com a realidade provocado por situações que promovem desequilíbrio e a necessidade de aquisição imediata de competências profissionais.

Os constituintes da profissão docente são considerados importantes, pois a formação é processo constante, percorrendo toda a carreira profissional do professor, sempre com o objetivo de aperfeiçoar a sua ação pedagógica, aprimorando a sua profissionalidade docente, e a sua identidade. Cabe lembrar que o desenvolvimento profissional docente não acontece somente de forma individual; acontece também no processo das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Além de que, compreendemos que a formação continuada favorece a composição da profissionalidade docente, concedendo ao professor a compreensão de seu ser histórico, composto de experiências formativas no decorrer de sua vida social e profissional. A formação inicial não é suficiente para o professor se apropriar do pensamento autônomo que conceitue suas práxis enquanto um processo de complexidade de ações, de experiências e de atitudes formativas. Para tanto, é necessária a formação continuada para o processo de crescente aprimoramento e aperfeiçoamento de seu profissionalismo.

A possibilidade formativa em ações de pesquisa ou extensão necessita ser adotada para que o sujeito seja o corresponsável por seu processo formativo continuamente. Nessa perspectiva, ressaltamos que se aprende com o outro sendo importante para esta aprendizagem: as próprias experiências; as experiências do outro; a formação continuada; os processos constitutivos de identidade profissional (objetivos e subjetivos); de maneira a ser relevante para

o desenvolvimento da carreira. Com o passar do tempo, os docentes compreendem e aceitam seus limites, mas também descobrem suas potencialidades.

Sendo assim, é possível a construção da profissionalidade docente através de um processo de autonomia decorrente das construções sociais do sujeito, tanto quanto, do investimento acadêmico-científico de aprimoramento pela formação continuada, pois formação e a profissionalização docente compõem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento.

No decorrer da pesquisa, teorizar e discutir ciclos de vida profissional docente trouxe em consideração a carreira profissional, com suas particularidades, possibilitando o contato com questões conectadas à formação, ao desenvolvimento profissional e ao início da carreira profissional docente, propiciando, assim, que o diálogo aconteça e que o debate seja impulsionado.

Ao tratarmos das características da carreira docente, consegue-se verificar como as diferentes fases da vida dos professores se constroem ao longo da carreira. Percebe-se uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e à profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente.

A realização do levantamento das pesquisas foi de grande valia, pois dessa forma, foi possível constatar que há um ciclo de vida profissional que acontece de maneira individual e também coletiva para cada grupo de professores. Com base no que acabamos de expor, foi possível ter uma visão ampla, mostrando que há uma ausência considerável de pesquisas a respeito do ciclo de vida profissional docente e que também há poucas referências, crescendo desse modo o estímulo para realização de mais pesquisas.

Dessa forma, esperamos a continuidade de nossos estudos para a investigação do ciclo de vida profissional docente, tanto para nos compreendermos enquanto profissionais da educação, quanto para encorpar o grupo daqueles que buscam pesquisar e compreender o processo de constituição da carreira docente e suas influências para o fazer docente e, conseqüentemente, para a educação de forma geral. Então, é o que pretendemos: continuar no caminho da investigação científica e levar esse objeto para uma possível investigação de mestrado.

A carreira docente manifesta-se como um progresso de formação constante de crescimento pessoal e profissional docente, entendendo os conhecimentos e competências que o mesmo constitui na formação. Nesse estudo pode-se concluir que há necessidades e também possibilidades diferentes para cada professor em momentos distintos de sua carreira. O desenvolvimento profissional não é uma série de acontecimentos, porém um processo que é inspirado por questões pessoais, profissionais e também contextuais. Para alguns se revela ser algo claro, para outros se mostra com incertezas, e inseguranças.

Discutir sobre o ciclo de vida dos professores percebe-se que existe a necessidade de evolução na carreira docente, uma formação adequada. Quando se entra na carreira docente manifesta-se um desejo de permanecer na docência, mesmo com um choque com a realidade provocado por situações que promove desequilíbrio e a aquisição imediata de competências profissionais.

Os constituintes da profissão docente são considerados importantes, pois da formação institui-se num processo constante, percorrendo toda a carreira profissional do professor, sempre com o objetivo de aperfeiçoar a sua ação pedagógica aprimorando a sua profissionalidade docente, e a sua identidade. Cabe lembrar que o desenvolvimento profissional docente não acontece por meio individual, acontece no processo das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Além de que, compreendemos que a formação continuada favorece para a composição da profissionalidade docente, concedendo ao professor a compreensão de seu ser histórico, composto de experiências formativas no decorrer de sua vida social e profissional. A formação inicial não é suficiente para o professor se apropriar do pensamento autônomo que conceitue suas práxis enquanto um processo de complexidade de ações, de experiências e de atitudes formativas.

A possibilidade formativa em ações de pesquisa ou extensão necessita ser adotada para que o sujeito seja o corresponsável por seu processo formativo continuamente. Nessa perspectiva ressaltamos que se aprende com o outro sendo importante para a aprendizagem; a experiência do outro, de maneira a ser relevante para o desenvolvimento na carreira. Com o passar do tempo, os docentes compreendem e aceitam seus limites.

Sendo assim, possível a construção da profissionalidade docente através de um processo de autonomia decorrente das construções sociais do sujeito, tanto quanto, do investimento acadêmico-científico de aprimoramento pela formação continuada, pois formação e a profissionalização docente compõem um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento.

No decorrer da pesquisa teorizar e discutir ciclos de vida profissional docente trás em consideração a carreira profissional, com suas particularidades, possibilitando o contato com questões conectadas à formação, ao desenvolvimento profissional e ao início da carreira profissional docente, provocando assim que o diálogo aconteça e que o debate seja impulsionado.

Ao tratarmos das características da carreira docente, consegue-se verificar como as diferentes fases da vida dos professores comportam-se ao longo da carreira. Percebe-se uma cumplicidade entre os teóricos com relação à formação e a profissionalização por serem termos que se dispõem e se complementam na trajetória docente.

A realização do levantamento das pesquisas foi de grande valia, dessa forma, foi possível constatar que há um ciclo de vida profissional que acontece de maneira individual e também coletiva para cada grupo de professores. Com base no que foi levantado, foi possível ter uma visão ampla mostrando que há uma ausência considerável de pesquisas a respeito do ciclo de vida profissional docente e que também poucas referencias, crescendo desse modo o estímulo para realização de mais pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A 2009. **A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56

BRASIL. Presidência da Republica. **Decreto-Lei 8530 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. DOU, 4 jan. 1946

BRASIL. Presidência da Republica. **Lei 5.692 8 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. DOU, Brasília, DF: Senado Federal, 1971

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/2017. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017.**

BRASIL. **Constituição (2014). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2014.

BRETAS, Genesco F. **História da instrução pública em Goiás.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. O trabalho docente como formação pedagógica: a experiência do Programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG. IN: **Congresso Internacional de Educação e Trabalho**, realizado na Universidade de Aveiro-Portugal, em 2005.

_____. **Escola Normal de Goiás: Nascimento, apogeu, acaso, renascimento.** In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.), **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República.** Campinas: Editora Alínea. 2008.

CALISTO, A, Iarla; DA SILVA Maria Eneida. **Os ciclos de carreira docente nos anos iniciais do ensino fundamental em Luziânia, Goiás: primeiras aproximações do objeto.** <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10933/8657>.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 155-91.

CARDOSO, Solange; CURADO Katia. **O ciclo de carreira docente no campo das pesquisas brasileiras.**

http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/231/original/Trabalho_completo.pdf

CARVALHO, Marta M. C. de; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana. **Sociedade brasileira de história da educação: constituição, organização e realizações.** [online], São Paulo, jul. 2006.

Disponível em <
http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_historico&titulo=Hist%C3%B3rico>

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

_____ **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-** Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco 2012 Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13027/1/Shirleidedefinitiva%2007-05.pdf>

DA SILVA, Maria Eneida. (submetido) O ciclo de carreira docente nas pesquisas sobre a vida profissional dos professores do distrito federal. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Salvador: ENDIPE, 2018.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, A, C, M, Stephanie. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente**. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4548.pdf>

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

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

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo).

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2 p. 72-89, jul./dez. 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. N.; GAUTHIER, C **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina,2004.

SACRISTÁN, J, Gimeno & GÓMEZ A. I. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

_____. **Compreender e transformar o ensino.** Artmed, 1998

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

_____. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SEVERINO, A. **Modalidade e metodologias de pesquisa.** In: SEVERINO, A. Metodologia do Trabalho Científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

VARGAS, Adriana Rezende. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente.** 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3644874>.

