

AS FRAGILIDADES NAS RELAÇÕES DOCENTES ENTRE OS PROFESSORES INICIANTES E OS PROFESSORES EFETIVOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O SENTIDO RELACIONAL DA UNIVERSIDADE-ESCOLA NO PROCESSO FORMATIVO

Robélia Aragão da Costa¹
Ana Patricia de Oliveira Martins²
Patricia dos Santos Costa de Oliveira³
Andréia Morés⁴

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a relação formativa entre os Professores Iniciais e os Professores Efetivos atuantes na Educação Básica e o que a universidade e a escola podem fazer para contribuir com a formação de professores. O texto alude às situações de exemplaridades acerca das relações entre os próprios professores, a escola e a universidade, contemplando os estudos realizados e às proposições que possam contribuir com o movimento em prol da melhoria do sentido relacional entre a universidade-escola. Por isso, dialoga com os aportes legais em vigor, os dados e as informações da Educação Básica brasileira e as referências bibliográficas, concatenando-o a formação de professor e a carreira.

Palavras-chave: Professores iniciantes, Professores efetivos, Universidade e escola, Formação inicial de professor e prática escolar, Formação de Professor.

INTRODUÇÃO

O presente artigo oportuniza aos leitores momentos reflexivos acerca da relação docente entre os professores iniciantes e os professores efetivos nas escolas públicas, percebendo as possibilidades de contribuições da universidade com o fortalecimento das relações entre a universidade e a escola. Este foi escrito não para formalizar denúncias ou anunciar apenas críticas, mas para a promoção de reflexões sobre a problemática: como fortalecer o sentido da relação entre os **Professores Iniciais**⁵ e os **Professores Efetivos**⁶

¹Pedagoga, Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, racosta3@ucs.br; robeliaaragaoprofissional@gmail.com

²Psicóloga, Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, apomartins@ucs.br

³Pedagoga, Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, pscoliveira@ucs.br

⁴Profa. Dra. Andréia Morés Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Área do Conhecimento de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, anmores@ucs.br

⁵Professores cuja experiência no exercício da docência é mínima nos quadros do Magistério das redes de ensino, incluindoos estudantes de cursos superiores de licenciatura ou aqueles de nível superior completo e/ou pós-graduação que ingressaram recentemente no quadro de pessoal permanente.

nas escolas públicas e o que a **universidade-escola** pode fazer para contribuir com o processo formativo.

O percurso formativo institucional dos professores, pensado nesta perspectiva relacional, é importante para os conhecimentos profissionais referentes aos aspectos da docência na contemporaneidade, pois, poderá possibilitar eventuais mudanças no modo que concebemos os perfis, as atribuições, as atitudes e os valores. Destarte que os professores, as escolas e as instituições apresentam vinculação com contextos sociais, históricos, geográficos, econômicos e culturais em que estão inseridos; logo, estas não são atemporais nem tampouco descontextualizadas. Tanto os professores quanto as escolas e as universidades necessitam ser compreendidos, sob a ótica da proposição humanizadora, que vai além do mero apontamento crítico sobre as fragilidades apresentadas.

Esses profissionais nos diferentes momentos de sua carreira, desde a fase inicial, enfrentam diferentes desafios, necessidades e dilemas, bem como apresentam expectativas. Nesse sentido, todas essas questões colaboram dinamicamente para a constituição dos seus conhecimentos e saberes.

Para qualificarmos este estudo, os fundamentos deste texto estão pautados na relação: **professor-professor, universidade-escola, formação inicial do professor-prática escolar**, estabelecendo diálogos com as contribuições de Gatti (2016), Nóvoa (2006, 2017, 2019), Pimenta e Lima (2010) e Cunha (2018). As reflexões aqui descritas têm o intuito de colaborar no entendimento de que as relações entre os **Professores Iniciais e os Professores Efetivos** devem ocorrer de maneira profícua para a renovação dos quadros permanentes e a mobilidade de conhecimentos e saberes em espaço-tempo de modo a estabelecer um laço de acolhida permanente entre **professor-professor** num processo onde a **formação inicial do professor-prática escolar** estejam conectadas.

METODOLOGIA

Considerando que a pesquisa exploratória, em conformidade Gil (2007), possibilita uma aproximação com a problemática, escolhemo-la, para tornar esta mais explícita para fins de estudos dos interessados na temática. Com efeito, envolvemos o levantamento bibliográfico sobre o tema, que inclui a dimensão - formação de professor. A formação de

⁶Professores que já concluíram o estágio probatório e/ou possuem anos de experiência no exercício da docência e integram efetivamente o quadro permanente de profissionais do Magistério, cujo ingresso foi por concurso público.

professor está articulada aos estudos referente ao projeto de pesquisa em andamento⁷, e, também, concatenada aos estudos ocorridos junto a outros mestrandos, especialmente, na disciplina Seminário de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão⁸.

Neste caso, podemos classificar que esta é uma pesquisa bibliográfica, cuja abordagem é a qualitativa. Está associada à exemplaridade de situações/elementos relacionais (**professor-professor, universidade-escola, formação inicial do professor-prática escolar**), manifestadas nos contextos escolares submetidas às análises e reflexões.

Salienta-se, que para a construção deste artigo alguns caminhos foram percorridos, como: o levantamento de referências bibliográficas para explicar acerca do tema, consoante com a problemática e aos objetivos, de modo crítico e científico; a busca de dados e das informações recentes sobre o professor no que tange à escolaridade, formação e carreira.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de Professores da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei n.º 9 394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deve ocorrer no Ensino Superior. Convém lembrar o artigo 16 dessa lei, observado a redação dada pela lei n.º 13 415, de 2017, pois esse dispõe que essa formação deve ocorrer em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2020).

Percebe-se, então, que dada essa prerrogativa e a diminuição da oferta dos cursos de Magistério/Curso Normal ao nível de Ensino Médio pelos sistemas de ensino com resultado das mobilizações sociais e institucionais para avançarmos nas possibilidades formativas e profissionais em nível superior, as universidades têm absorvido essa demanda formativa, a qual tem se elevado face às necessidades das redes públicas de ensino por conta de outros aportes legais, como os Planos de Educação, os Estatutos e os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica. Salienta-se que a Lei n.º 13 005/14, Plano Nacional de Educação (PNE), traz as Metas 15 e 16 sobre a formação de Professores da Educação Básica.

⁷Os Saberes e a Formação Permanente dos Coordenadores Pedagógicos vinculados às Escolas do Núcleo Territorial de Educação — NTE 17/BA: os Desafios da Transição dos Estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, da autoria da principal autora deste artigo.

⁸Mestrado em Educação (UCS), Seminário de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, 2.º semestre de 2021.



Diante disso, surgem também as fragilidades desse processo formativo porque nem sempre há condições asseguradas para a formação de professor acontecer, considerando os princípios da educação brasileira e a articulação entre a teoria e a prática escolar. Essas fragilidades envolvem questões de manutenção institucional até as de natureza formativa e relacional com as escolas. Mesmo que tenhamos, a saber, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁹ (Pibid), potencializador de uma aproximação comprometida com o exercício do magistério na rede pública e uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas de educação estaduais e municipais, os desafios de assegurar a qualidade do acesso e a permanência dos estudantes conectada às vivências escolares perduram.

Gatti (2016, p.161) argumenta:

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam.

Inclui-se no grupo desses desafios, superar as fragilidades na relação institucional por uma mais assertiva entre a universidade e as escolas de Educação Básica, para possibilitar aos professores iniciantes as vivências pedagógicas junto a outros professores efetivos. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2017), quando aponta que existe falta de apoio para articular a escola à universidade (vice-versa), no que se refere à formação à docência, neste rol, incluímos a burocracia sistemática. Essa distância também se manifesta na forma como algumas instituições de ensino superior contatam o professor efetivo, em muitas situações apenas com o envio de um documento de apresentação do estudante universitário dirigido à Direção Escolar, dificultando o acolhimento e o acompanhamento a estes licenciandos, que estão ainda em processo de formação inicial, por parte daqueles em exercício no Magistério. Pois, um contato mais estreito colabora para o entendimento sobre a importância do apoio aos licenciandos de modo a assegurar no período de estágio os processos referentes à **formação inicial do professor-prática escolar**. De acordo, as autoras Pimenta e Lima (2010, p.36), “[...] o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática.”

Convém, também, a seguinte exposição por coadunar com as explanações anteriores:

⁹Ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), criado em 2007. Em vigor, temos a Portaria GAB n.º 86, de 11 de maio de 2022, que altera a Portaria n.º 83, de 27 de abril de 2022, qual dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/13052022_Portaria_1707179_SEI_CAPES_1704824_Portaria_GAB_86.pdf. Acesso em: 11 de jul.2022.



Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas (GATTI, 2016, p. 167).

Assim, esse diálogo através da **universidade-escola**, materializado através de um acompanhamento de professores universitários à escola e ao estudante de licenciatura, através do estágio é fundamental para ser compreendida a importância da presença desses futuros professores nas escolas, assim como a relevância do acolhimento pela universidade ao professor, que já atua nas instituições de ensino e a abertura desses professores efetivos para os subsídios formativos concedidos pela instituição superior parceira. Por isso, cabe a fala de Nóvoa (2017, p. 1123): “[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor.”

O Pibid é uma das oportunidades, dentre tantas que podem ser pensadas, para o estabelecimento desse diálogo, pois, através desse, os estudantes de licenciatura começam um estágio em escolas públicas, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Além do Pibid, há também o programa Residência Pedagógica¹⁰ (RP), uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Enfatiza-se que o Pibid e a RP são programas do Governo Federal/Ministério da Educação (MEC), em regime de colaborativo com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Esses estão vinculados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e oferecem aos licenciandos a oportunidade de estágio (com bolsa) nas escolas de Educação Básica, dando a oportunidade aos estudantes de vivenciarem o cotidiano escolar antes de concluírem a graduação.

Nesse ínterim, abordamos essas experiências de estágios como **vivências pedagógicas colaborativas**, por compreendermos a necessidade de uma formação mútua nesse processo:

¹⁰O Programa Residência Pedagógica como projeto foi constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado em 2011 e implantado em 2012. Um dos documentos vigentes, a Portaria GAB n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.



os professores iniciantes e os professores efetivos juntos, de modo que sejam fortalecidas as práticas escolares desde esse momento, abrangendo os conhecimentos e os saberes construídos pelas experiências escolares. Como diz Nóvoa:

É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada (NÓVOA, 2017. p. 1124).

Assinalamos, também, que as escolas públicas aceitam em seu quadro profissional aqueles que ingressam no cargo mediante a aprovação em concurso público ou processos seletivos temporários, após a designação pelas Secretarias de Educação ou/e órgãos similares. Nesse sentido, os aprovados em concurso público, após o estágio probatório, integram o quadro permanente de professores das redes públicas de ensino com possibilidades de avanço em suas carreiras. Em muitas situações, ainda sob a prerrogativa legal, passam a ter assegurada a lotação¹¹ numa respectiva escola e o avanço na carreira. Logo, tornam-se **Professores Efetivos** do quadro permanente do Magistério. Já os **Professores Iniciantes** são aqueles que ingressam à escola, mas muitas vezes com experiências anteriores mínimas enquanto docentes, apesar de alguns já terem uma vida acadêmica em níveis elevados, como a titulação de Mestres e/ou Doutores em Educação.

A relação nascente entre esses professores nem sempre se dá de forma amistosa, há incompreensões advindas de ambos os lados, os que se consideram detentores de conhecimentos acadêmicos e atualizados e aqueles que se percebem como os donos dos saberes relacionados às práticas pedagógicas por conta do tempo de serviço. Às vezes, estes provocam o isolamento e não manifestam apoio aos que se encontram na fase inicial.

A respeito disso, cabe a fala de Nóvoa (2006, p. 11):

Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente.

Assim, podemos associar ao cenário da docência, da identidade profissional, visto que nos primeiros anos são vários enfrentamentos para aprender a se tornar professor. Os

¹¹Lotação, local de trabalho para o qual o professor foi designado para trabalhar mediante ato legal. Ou seja, onde o servidor exerce as atribuições e responsabilidades do cargo público.

iniciantes vivem descobertas e são afetados pela realidade escolar, muitas vezes, ignorados por aqueles que também já passaram por essa fase inicial. Isso pode findar gerando dilemas, conflitos desnecessários entre os professores, que compõem a comunidade escolar, e até o desencanto pela permanência na profissão docente. Como diz Nóvoa (2017, p. 1124), “Por outro lado, continuamos a ter muita dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores.”

Esse desafio inicial nas relações entre os dois grupos de professores (iniciantes e efetivos) é ampliado quando se percebe as fragilidades do processo formativo dos professores iniciantes no exercício da docência na escola, quando eles se deparam com a cotidianidade escolar. Destarte, que não se defende aqui neste texto, que a formação inicial dá conta do processo de formação do professor, nem tampouco os demais processos formativos acadêmicos em nível de pós-graduação. Pensa-se, sob a ótica de Nóvoa (2017, p.1123), o quanto é importante a construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Aqui, pretende-se pontuar algumas das dificuldades decorrentes de vários aspectos, neste caso, das lacunas formativas, que esses iniciantes sentem ao assumir a docência nas escolas públicas, dentre essas: a) as dificuldades para compreender os desafios para o estabelecimento das políticas públicas educacionais e o compromisso social da educação pública; b) as dificuldades para entender a pluralidade de perfis dos estudantes da escola pública, considerando os aspectos sociais, econômicos, financeiros, bem como as potencialidades deles, enquanto sujeitos integrais; c) as dificuldades para conceber a importância do estabelecimento de um diálogo articulado entre as dimensões do currículo e as exigências do mundo contemporâneo, sem desconsiderar os saberes constituídos presentes nas narrativas de vida dos estudantes, para além do âmbito escolar e d) as dificuldades para enfrentar os entraves do ensino, por conseguinte, da aprendizagem sob a ótica do trabalho pedagógico na escola.

As escritas anteriores aproximam-nos reflexivamente da fala de Nóvoa (2019), que analisa as políticas públicas e a organização da escola, procurando identificar o processo de metamorfose desta nos dias de hoje, também, a formação de professores, insistindo na necessidade da institucionalidade, sustentando a triangulação entre as universidades, a profissão docente e as escolas da rede. As dificuldades existem porque as escolas não são estáticas. Diante dessas dificuldades citadas, nota-se então, o que traz Gatti (2016, p.166-167):

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

Esse distanciamento entre esses profissionais também se amplia quando não há abertura para a escuta por parte de ambos, fechando as portas para os diálogos formativos, sem entender que, neste caso, todos se tornam resistentes em aprender com o outro: ora para repensar saberes, ora para aprender coisas novas.

A escola precisa ser percebida e explorada, tanto pelos próprios professores como pelas universidades, enquanto espaço formativo, um lugar de escuta, onde os professores estabeleçam uma relação profissional na condição de aprendizes-ensinantes, por meio da qual aliem à prática e a teoria. Eles precisam se perceber como um único grupo de professores, cuja classificação expressa neste texto, apenas os situa em níveis diferenciados de experiências, mas não os minorizam uns em detrimento de outros. Em vista disso:

É fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado. Não são muitas as justificativas teóricas dadas pelos professores sobre suas decisões e práticas; portanto, é um fazer com escassos saberes profissionais, ainda que haja uma base empírica de ação que lhes permita o exercício da profissão (CUNHA, 2018, p. 8).

Essa compreensão é importante para que os professores valorizem as oportunidades formativas, considerando que essas ocorrem e ocorrerão ao longo da sua existência – da sua vida. Ademais, pode colaborar para promoção de atitudes e atos amorosos¹², respeitando as experiências identitárias e o papel social da função de professor, que inclui acolher uns aos outros mobilizando saberes e conhecimentos e traçando ações. Isso, sem perder de vista, os contextos espaciais e temporais das instituições escolares nas quais exercem a profissão.

Logo, é oportuna a fala de Nóvoa (2017, p.1112):

Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela.

¹²Termo empregado na perspectiva freireana. Paulo Freire (1921-1997) é Patrono da Educação brasileira e autor, a saber, da “Pedagogia do Oprimido”.



Em suma, a expansão do Ensino Superior referente aos cursos de formação de professor foi um grande passo para a Educação Básica brasileira, mas cabe reflexão a respeito dos processos formativos que ocorrem sobre como estão trabalhando as questões da formação e, partindo inicialmente das impressões colhidas junto aos mais próximos – os professores exercendo a docência nas nossas escolas. Por fim, as universidades precisam se aproximar das escolas públicas e vice-versa, principalmente, por meio dos professores, como uma maneira de reafirmarem o seu compromisso com as políticas de formação do professor pautada numa relação significativa **professor-professor**.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em consonância com o já exposto, trazemos os dados e as informações acerca da formação dos professores da Educação Básica e dos estudantes licenciandos em nosso país. Destaca-se que a Lei n.º 13 005/14, além da Meta 17 que se refere à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, traz as Metas 15, 16 e 18, que também tratam da valorização dos profissionais do Magistério. Ressalta-se que as Metas 15 e 16 dispõem sobre a formação de professor da Educação Básica e a Meta 18 define a necessidade de assegurar planos de carreira para a valorização profissional, tendo como referência o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Observando o Anuário da Educação Básica (2021), a partir do Censo Escolar 2020, notamos que as universidades têm colaborado para esse processo formativo, basta observar os elementos colhidos sobre o nível de escolaridade do professor da Educação Básica¹³.

A escolaridade média dos professores da Educação Básica no Brasil avançou, mas ainda há desafios importantes a serem superados. Em 2020, 86,6% dos professores da Educação Básica apresentavam escolaridade de nível superior, sendo que 43% fizeram pós-graduação – um aumento consistente de 18,6 pontos percentuais na última década (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021, p. 99).

Essa informação é importante para situar os profissionais do Magistério, evidenciando os avanços alcançados no que tange ao nível de escolaridade dos mesmos. Ainda, conforme o Anuário da Educação Básica (2021), neste cenário recente, 66,4% dos alunos que ingressam

¹³Anuário da Educação Básica 2021. Disponível em: https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/professores_formacao.html#professores-da-educacao-basica-por-nivel-de-escolaridade-e-etapa-de-ensino-brasil-2020-em. Acessado em: 20 jul. 2022.

em cursos de formação de professores o fazem pela modalidade de EAD. A preocupação não é a modalidade, mas a qualidade dos cursos e as políticas de avaliação e acompanhamento existentes dessa formação, pois ainda apresentam fraquezas.

Neste mesmo anuário, sobre a carreira, percebemos que nos últimos oito anos, o salário dos professores se aproximou 13 pontos percentuais do recebido pelos demais profissionais com curso superior. Também, notamos que 95% dos municípios brasileiros possuem plano de carreira, ressaltando que aqueles com mais de 500 mil habitantes já o oferecem para seus professores. Assim, a qualificação e a permanência na carreira ainda estão entre os principais critérios de ascensão profissional na rede pública (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021). Em complementaridade de informação, a CAPES publicou os editais (2022) dos programas Pibid e RP para oferecer 61.680 bolsas para formação de professores da educação básica e oportunizar a seleção de propostas de 250 instituições de ensino superior para cada um dos programas (UNDIME, 2020¹⁴).

Esses dados/informações são relevantes para situar os professores e as instituições de educação básica e de ensino superior sob as óticas das dimensões de atuação e formação. Para dar mais consistência à discussão, trazemos algumas questões emanadas das exemplaridades das relações tratadas neste artigo, semelhantes às urgências para a melhoria da relação entre os Professores Iniciais e os Professores Efetivos, a escola e a universidade, a formação inicial do professor e a prática escolar, essas submetidas às análises e reflexões. A seguir, apresentam-se algumas reflexões sobre:

a) Como se dá a relação entre os Professores Iniciais e os Professores de Carreira? A relação entre os professores iniciais e os professores efetivos apresenta-se composta por desafios e dilemas: a manifestação de resistência no processo de acolher o outro; atitudes de desestímulo às práticas inovadoras e/ou, também, as já praticadas; a concepção equivocada de que o outro pode se apossar do espaço, não reconhecendo como espaços coletivos. Propõe-se que nos contextos escolares, as práticas de acolhimento profissional sejam pensadas nos processos formativos dos professores juntamente a Coordenação Pedagógica e com o apoio externo (universidade, centros de estudos, etc.) para subsidiar a ação voltada para a relação **professor-professor**.

b) Como se apresenta a relação entre a universidade e a escola pública da Educação Básica? Ainda se percebe uma relação ocasional, não contínua. Portanto, frágil. Na maioria das vezes, ocorrem quando a universidade precisa da escola, não quando a escola

¹⁴Disponível em <https://undime.org.br/noticia/03-05-2022-10-50-capes-oferece-60-mil-bolsas-para-formacao-de-professores>. Acessado em: 22 jul. 2022

precisa da universidade. Os professores saem da universidade, por essas são esquecidos, quando pensadas as atividades de ensino e extensão, desde quando não se respeita, por exemplo, a conciliação entre o trabalho do professor e os cursos ofertados.

Sobre isso, Nóvoa (2017, p.1115) nos traz uma reflexão sobre a solução para essas questões: “Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”. Propõe-se pensar numa relação contínua por parcerias, que contemplem ações para os licenciandos desenvolverem nas escolas e, também, ações fomentadoras de contato dos professores em exercício com a universidade, além dos Pibid e RP. **Universidade-escola**, uma relação cujo significado seja de união entre professores e profissionais comprometidos com a formação docente e com a educação pública.

c) Como se manifesta a relação entre a formação inicial do professor e a prática escolar da Educação Básica pública? A relação ainda está distante dessa conexão estudos-prática, nesse processo formativo inicial. Percebe-se que há aspectos curriculares dos cursos de Licenciaturas, que precisam ser estreitados à realidade da Educação Básica atual. Propõe-se que a formação inicial incorpore os conhecimentos pedagógicos e específicos da área, mas também, as questões contextuais sociais, culturais, econômicas e políticas presentes no cenário escolar, de modo a compreender o estudante da escola pública, enquanto sujeito integral, real e dinâmico. Uma relação que não fique restrita aos programas citados anteriormente, mas que amplie a **formação inicial do professor-prática escolar**.

Por fim, observando o elucidado, os aspectos da vida do professor não podem ser desconsiderados, quando pensamos em formação e carreira. É um profissional que passa por fases profissionais, e, em todas essas, existem as crenças, os valores, os saberes e as expectativas. Faz parte disso, as aprendizagens que podem ser constituídas na formação inicial e nas demais, considerando como podemos aprender uns com os outros a qualificar a nossa profissão e profissionalidade. Dessa forma, pensamos numa relação **universidade-escola** conectada aos anseios e a necessidades dos professores de maneira que aproximem os iniciantes e efetivos da realidade da prática escolar e da academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre toda essa situação vivida entre os **Professores Iniciantes** e os **Professores Efetivos**, faz nos perceber que a universidade e a escola devem estar a serviço da



sociedade, de forma a repensar suas práticas com a coragem e a ousadia necessárias. Por isso, carece uma reflexão sobre os papéis das instituições de ensino na formação do professor e a sua aproximação formativa com a comunidade escolar, por conseguinte, colaborar no que tange a respeito das relações entre aqueles que ainda estudam e/ou estão iniciando na carreira, com outros que já atuam na educação. Cabe um olhar atento sobre o currículo que forma esses professores de modo, também, a prepará-los para ser professor e a conviver com outros professores. Logo, urge repensar sobre como fomentar o sentido da relação formativa da **universidade-escola** para além do chamado e, ainda, frágil estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 27 set. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, 41(1), 6-11. <https://doi.org/10.15448/19812582.2018.1.29725>

GATTI, Bernadete. Formação de Professores: condições e problemas atuais **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Nóvoa, Antonio (2006). Prefácio. In E. C. Souza. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores (p. 9-12). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.2006.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), 47 (166), p.1106-1133. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> (Links para um site externo.).

Nóvoa, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3 [Acessado 8 julho 2022], e84910. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Epub 12 Set 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/expediente-creditos-e-fontes.html>. Acesso em: 26 maio 2022.