

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA DESCONSTRUÇÃO DO SENSO COMUM SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Aline Mori Ferreira

RESUMO

É apenas em 1834, com o Ato Adicional aprovado pela Lei nº.16 de 12 de agosto, que a formação de professores passa a ser pensada no Brasil (SAVIANI, 2008), após os períodos Colonial e Imperial em que, respectivamente, bastava-se saber ler, escrever e dominar as escrituras e, posteriormente, sem formação técnica, bastava passar em rígida e burocrática prova para estar habilitado a lecionar. Tal contextualização apresenta o desvalor historicamente construído sobre a identidade e profissionalização da docência. Sendo assim o presente estudo objetivou desvincular o fracasso escolar do senso comum, associando-o à formação docente inicial ao apontar falha na representatividade da disciplina Didática, o grau de significância dos estágios obrigatórios e influência da reforma educacional de 1964 na formação inicial de professores. Com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa os procedimentos metodológicos se deram em três etapas em caráter misto exploratório: (1) dinâmica; (2) fundamentação teórica; (3) dissertação individual. Os dados foram comparados entre si, cruzados com os dados da literatura enquanto os resultados quantitativos auxiliaram na interpretação dos resultados qualitativos, como sugere Gil (2017). Assim, a pesquisa discute as consequências da falha formação inicial docente nos diferentes saberes do professor como, a exemplo, conceituar, exprimir sentimentos, elencar causas e soluções a despeito da Educação cujos programas de ensino perpetuam a valorização dos conteúdos e não da aprendizagem, do papel do professor e não do aluno com inspiração em tendências pedagógicas não democráticas dentro de cursos que por si só negligenciam a identidade e a profissionalização docente, relacionando intrinsecamente a formação inicial do professor ao fracasso escolar.

Palavras-chave: Formação docente inicial, Fracasso escolar, Identidade, Profissionalização docente.

INTRODUÇÃO

Fracasso escolar, assim como a formação docente, tem sido recorrente mote de pesquisas na área acadêmica sobre Educação. No entanto um senso comum em torno das temáticas foi se construindo: recursos precários, falta de estrutura, desarticulação entre teoria e prática, desvalorização da Educação e dos professores e por assim adiante em ambos os temas.

A exemplo disso tem-se Patto (2015), que analisou artigos publicados ao longo de 40 anos – entre 1944 e 1984 – em que o fracasso escolar é associado à pobreza em sua totalidade, em uma preconceituosa visão que acarreta às famílias pobres dentro da escola a causa primária do fracasso escolar. À formação de professores no Brasil, por sua vez, cabe a abordagem da formação continuada pautada como eixo regulador de um utópico sucesso escolar que deixa à deriva a formação docente inicial, negligenciada desde os primeiros indícios de exercício do magistério, com os Jesuítas (FERREIRA; TEIXEIRA, 2020).

Portanto, como se vê, formação docente e fracasso escolar são temas há muito pesquisados e elencados em grupos de pesquisa, mas nunca associados intrinsecamente em uma tessitura de

causa e efeito, tendo sido associados a temas recorrentemente abordados isoladamente ao longo da história (FERREIRA; TEIXEIRA, 2020). No entanto este estudo apresenta como tema não a formação docente em amplo aspecto, mas a formação docente inicial na desconstrução do senso comum sobre o fracasso escolar.

E para tal é primordial à discussão apresentada neste artigo, o entendimento minimamente contextualizado sobre a formação inicial do professor ao longo de sua linha do tempo.

De acordo com Saviani (2008) é apenas em 1834, com o Ato Adicional aprovado pela Lei nº.16 de 12 de agosto do referido ano, que surge a preocupação com a formação daqueles que iriam lecionar. Isto porque, No Brasil Colônia, os requisitos se baseavam apenas no querer lecionar desde que se soubesse ler, escrever e – sobretudo – que se dominasse as escrituras. Já no Brasil Imperial, até o Ato Adicional de 1834, os interessados em ministrar aulas eram submetidos a rígidas e burocráticas provas que os habilitavam, mesmo sem formação técnica, para exercer o magistério (SAVIANI, 2008). Assim sendo, com pontuações de ausência de preocupação relacionada à formação do professor desde os primórdios da Educação nacional, é evidente o desvalor historicamente construído sobre a identidade e a profissionalização da docência, justificando a urgência de novas perspectivas a respeito do recorrente e crescente fracasso escolar e da formação do professor.

Por conseguinte, objetivou-se desvincular o fracasso escolar do senso comum – já mencionado –, associando-o à formação docente inicial ao apontar falha na representatividade da disciplina Didática, o grau de significância dos estágios obrigatórios e a influência da reforma educacional de 1964 na formação inicial de professores.

Isso porque, sem a didática, não é possível que a formação docente esteja voltada ao atendimento das demandas que envolvem um exercício devidamente específico na prática profissional a favor de uma Educação que não seja nem genérica e nem só acadêmica (BRASIL, 2001a), o que contribuiria com o fracasso e não como sucesso escolar.

Então, sendo a didática o que retrata a realidade educacional de maneira imediata (VIEIRA; MARTINS, 2009) e sendo ela indiscutivelmente importante na formação específica e inicial dos professores, a disciplina Didática e sua real representatividade na formação inicial docente se faz um objeto de estudo indispensável diante dos temas fracasso escolar e formação docente. Além do mais ela é a orientadora de práticas pedagógicas que permitem reflexão atuante no processo de ensino e aprendizagem com influência na identidade docente e, conseqüentemente, em sua profissionalização – de acordo com os autores supracitados.

Já os estágios obrigatórios, teoricamente, são a ponte indispensável e obrigatória que organiza os saberes da formação inicial dos professores (BRASIL, 2001b). São tratados como a liga entre teoria e prática pedagógica na relação escola de formação/escola de educação básica, mas para Garcia (2016), eles não passam de uma oportunidade de o licenciando confirmar sua

escolha pela profissão. Sendo assim, apurar o grau de significância dos estágios obrigatórios na formação inicial é vital para uma investigação que desconstrói paradigmas a respeito do fracasso escolar, o que permite associá-lo à formação inicial de professores.

Contudo, para a desconstrução eficaz do senso comum sobre o fracasso escolar diante da formação docente inicial, é indispensável considerar – ainda – um terceiro objeto de estudo: a influência da reforma educacional de 1964 nos cursos de formação inicial de professores e, conseqüentemente, no sistema de ensino brasileiro quase como um todo. Este objeto de estudo, então, se torna sacro em torno da identidade do magistério como profissão ao se levar em conta as tendências pedagógicas.

Logo, descontruindo o senso comum sobre o fracasso escolar ao associá-lo à formação docente inicial, esse estudo revela as conseqüências da falha formação inicial docente nos diferentes saberes do professor como, a exemplo, conceituar, exprimir sentimentos, elencar causas e soluções a respeito da Educação cujos programas de ensino perpetuam a valorização dos conteúdos e não da aprendizagem, do papel do professor e não do aluno, inspirados em tendências pedagógicas não democráticas dentro de cursos que por si só negligenciam a identidade e a profissionalização docente, relacionando intrinsecamente a formação inicial do professor ao fracasso escolar.

Isso se confirma com a recente pesquisa de opinião do Todos Pela Educação (2023). A dada pesquisa revela que 19% dos professores estão totalmente de acordo sobre a falha na formação docente inicial, que não os prepara para o início do exercício de suas profissões.

Portanto, assim como pontua Nóvoa (2017), é necessário que a formação de professores seja pensada como uma formação profissional e, para isso, o autor revela a necessidade fundamental de que a profissão seja trazida para dentro das instituições de formação, construindo um lugar institucional novo, diferente do que já existe.

A lógica do autor corrobora os resultados da pesquisa que este artigo aborda tendo em vista os dados levantados a partir de nove professores com formação e atuação distintas entre si. Docentes atuantes na gestão pedagógica e direção escolar: uma diretora, formada em Pedagogia; uma vice-diretora formada em Pedagogia e no Magistério; uma coordenadora pedagógica formada em Pedagogia e no Magistério com Mestrado em Educação. Docente atuante no ensino superior: uma docente supervisora de estágio no Ensino Superior. Docentes atuantes na educação básica: uma docente da educação básica formada em área específica (História) e em Pedagogia, Mestre em Educação; uma graduada em área específica (Biologia), Pedagogia e Magistério, Mestre em Neurociências na Educação; uma exclusivamente formada em área específica (Ciências Físicas e Biológicas); uma formada exclusivamente em Pedagogia e uma formada em Língua Portuguesa com Mestrado em Educação.

Por meio de metodologia misto exploratório e aprovação do Conselho de Ética em

Pesquisa, três etapas de coleta de dados – (1) dinâmica; (2) fundamentação teórica; (3) dissertação individual – revelam dados semelhantes – quando não iguais. Ou seja, independentemente da formação acadêmica dos professores entrevistados, o ano de conclusão da licenciatura, o tipo de instituição (pública ou privada), nove entre nove docentes apresentam desafio em identificar características físicas e didático-metodológicas advindas da ditadura militar no sistema educacional atual; confusão na distinção de metodologia e didática, associação da didática ao período burocrático da licenciatura; inabilidade em conceituar fracasso escolar, apresentando causas e não definições presas ao senso comum. E a análise de tais dados trazem à superfície da situação a realidade de que professores saem de suas graduações sabendo sobre suas áreas, mas não sobre Educação e a história da Educação; não de maneira fundamentada e contextualizada para uma prática docente consciente e próspera, baseada no pedagógico.

METODOLOGIA

Então, cada momento da coleta de dados fora estrategicamente elaborada a começar por uma identificação dos professores que lhes assegurasse o anonimato sem comprometer os resultados. Assim, cada docente escolheu uma cor e um tipo diferente de caneta, utilizando-a em todas as etapas da coleta de dados. Então, com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa a coleta de dados se deu em caráter misto exploratório em três distintas etapas cuja sequência fora elaborada de maneira estratégica: (1) dinâmica; (2) fundamentação teórica; (3) dissertação individual. A partir disso os dados foram cruzados entre si, com os dados quantitativos auxiliando na interpretação dos resultados qualitativos, sendo todos comparados aos dados que constam na literatura, como sugere Gil (2017).

Em busca de resultados advindos do comportamento e não apenas da dissertação, a dinâmica abriu a coleta de dados por permitir interação professor-professor e professor-pesquisadora: cinco paines temáticos em formato complete foram apresentados aos docentes sem instruções específicas para serem respondidos. O intuito fora observar mais que respostas dissertativas, mas as respostas comportamentais: flexibilidade/rigidez, disposição ao momento, comentários entre os participantes e com a pesquisadora a cerca do assunto central, fuga temática e tudo o mais pertinentemente relevante à investigação em andamento.

A fundamentação teórica, por sua vez, foi desenvolvida pelo delineamento sequencial exploratório, permitindo que dados fossem explicados e a relação entre eles interpretada (GIL, 2017). A Etapa 2 teve como base a apresentação de slides em recurso multimídia a cerca de cada um dos temas abordados na Etapa 1, a da dinâmica: fracasso escolar, didática, metodologia, estágios obrigatórios e educação – escola – sistema educacional. Por conseguinte, esta etapa, em toda sua completude e complexidade, preparou o momento para a terceira e última etapa da coleta de dados: a etapa dissertativa individual.

Quinze perguntas remontaram a vivência dos professores nas etapas 1 e 2 para que o registro de cada um fosse feito por escrito individualmente enquanto seus comportamentos e possíveis comentários eram anotados pela pesquisadora. Na mesma folha dados individuais de cada professor foram coletados, com excessão do nome: idade, ano de formação na(s) graduação(ões), formação acadêmica, área de atuação, instituição universitária pública ou privada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pautada no objetivo de desconstruir o senso comum sobre o fracasso escolar, associando-o à formação docente inicial, a pesquisa realizada que norteia esse trabalho apresenta mais que resultados favoráveis: apresenta a formação docente inicial como verdadeiro meio de transformação na transição do insucesso ao sucesso escolar.

Levando-se em conta que os docentes estavam inconscientemente na posição de discentes, o filtro da análise se dirige à representatividade do esforço observado nos professores para manter a ordem no alinhamento espacial e físico das respostas, a preocupação com a estética, a dificuldade em lidar com a liberdade de ir e vir no painel poupando tempo, ganhando interação e garantindo leveza na realização de um momento que deveria, por ser dinâmica, fugir do tradicional e do comum. Tudo isso, somado à tendência dos professores a se comportarem como o esperado, o receio de não responder às expectativas, a inabilidade em sair da ordem na dinâmica já confirma a presença da herança da reforma educacional de 1964 no comportamento rígido de docentes enquanto na posição de discentes.

Sem orientação específica de como se comportarem para completarem os cinco painéis, tendo a cor e o tipo de caneta a seu favor para respondê-los sem se preocupar com a hierarquia das respostas ou em posteriormente prejudicar a interpretação dos dados, docentes se mostram inflexíveis, chegando a usar o Transtorno Obsessivo Compulsivo – sem diagnóstico – como justificativa para aguardar a sua vez em responder para não bagunçar o painel. É dessa forma, com verbalização de que a mistura de cores no painel não agradava, que foram gerados espaços grandes entre uma resposta e outra para que tudo permanecesse alinhado.

O comportamento dos professores diante de uma dinâmica sem restrições e também sem instruções específicas além das básicas (todos responderem a todos os campos de todos os painéis sem mudar de caneta e sem se identificarem em nenhuma hipótese) revela características importantíssimas acerca de como estes professores foram formados, levando-os a se comportarem como esperam que os alunos se comportem em sala de aula: obedientes, organizados, hierarquizados, disciplinados. E na perspectiva da associação da formação docente inicial na

desconstrução do senso comum a respeito do fracasso escolar, esses dados se fazem urgentes na reflexão sobre os cursos de licenciatura e suas consequências no processo ensino e aprendizagem.

Os nove professores, com idades entre 24 e 52 anos, apresentaram comportamentos e preocupações semelhantes em cada uma das etapas, revelando que os cursos de licenciatura não passaram por revisões ao longo dos anos, perpetuando perspectivas comuns e práticas pedagógicas de formação de professores que negligenciam a identidade profissional e pedagógica por não se pautarem na didática.

Aqui, a disciplina Didática, que deveria ser a norteadora dos cursos de formação inicial docente – segundo Vieira e Martins (2009), para nove de nove professores, não passa de uma memória vaga relacionada à organização, definida como momento de burocracia, sistema baseado no decorar nomes, teoria e nada de prática. O relato dos docentes emerge a ideia de que a prática dos professores do ensino superior, acima de tudo, também se baseia sem didática diversificada ou identidade pedagógica, reforçando o laço entre o fracasso escolar e a formação docente inicial de maneira ainda mais profunda ao levar o insucesso escolar da educação básica para o ensino superior.

Por conseguinte é dessa forma que surge um ponto inesperado e de extrema relevância sobre o assunto: professores assumem de maneira consciente que saíram de seus cursos de formação inicial sabendo sobre suas áreas específicas e não sobre Educação. O impacto da revelação acima se atrela a Vieira e Martins (2009) que afirmam que a disciplina Didática é (ou deveria ser) norteadora da prática docente assim como do conhecimento de tendências pedagógicas para que se estabeleça uma conduta de trabalho. Sem a didática como norteadora nos cursos de licenciatura, portanto, desafiador é suprir as expectativas tanto de legitimidade da profissionalização da profissão docente quanto do sucesso escolar. E saber Educação é saber didática; metodologia; história, psicologia e filosofia da Educação e não sobre as áreas específicas, o que apenas reforça o sistema conteudista (FERREIRA; TEIXEIRA, 2020).

O fracasso escolar – para os docentes – é tema familiar, corriqueiro, diferentemente de quando o assunto tratado é didática, metodologia, sistema educacional, escola e Educação. Assim, analiticamente, percebe-se que a fundamentação cientificamente pedagógica precarizada na rotina dos professores, negligencia-os o acesso a instrumentos que possibilitariam uma prática profissional próspera tanto para professores quanto para alunos.

Tais dados evidenciam que a graduação dos docentes não está sendo suficiente no desenvolvimento de seus diferentes saberes. Saberes esses que tendem a permanecer mais limitados do que diferenciados, sobressaltando o impacto disso em suas práticas em sala de aula e, sobretudo, evidenciando o papel dos programas de pesquisa e de extensão sobre a formação docente cujos resultados encontrados continuamente necessitam de implementação.

Para Ferreira e Teixeira (2020) a formação continuada não pode ser o caminho para a capacitação ideal de professores já que esta fica à mercê de uma escolha pessoal ou de uma necessidade pautada no plano de carreira. As autoras ainda afirmam que depender das capacitações continuadas não permite uma homogeneidade diante da Educação, da profissionalização da profissão, da identidade profissional cuja base sustente a classe dos professores e não parcelas desarticuladas com formações paralelas e desalinhadas entre si.

Tais dados são confirmados ao passo que os resultados obtidos na pesquisa aqui discutida revelam similaridade entre nove professores com formações iniciais e continuadas diferentes entre si.

Para Castro e Amorim (2015 *apud* FERREIRA; TEIXEIRA, 2020) é inadmissível que o próprio exercício da profissão esteja ensinando os professores o que suas formações iniciais deveriam ensinar e nortear.

Portanto, a investigação sobre os estágios obrigatórios, que revela de forma científica a surpresa dos próprios professores na reflexão de que os estágios obrigatórios da graduação não foram tão significativos quanto os estágios do Magistério, para quem o fez, traz à tona o fato de que o grau de significância deles no exercício da profissão é baixo. E o agravante em torno do tema é o relato de uma professora, a mais nova e mais recentemente formada (docente da educação básica formada exclusivamente em Pedagogia), que descreve o estágio obrigatório como uma farsa, já que forjou os dados do relatório e foi parabenizada pelo supervisor de estágio do seu curso. Já a supervisora de estágio do ensino superior de formação docente defende o grau de significância dos estágios na prática dos professores, porém a defesa da possível significância do estágio obrigatório em sua carreira é desconstruída no momento em que o curso de Magistério é citado. A conclusão a que se chegou foi a de que se não tivesse vivido a experiência da sala de aula como professora formada no curso Magistério os estágios do ensino superior não teriam sido eficazes para torná-la segura no desenvolvimento da profissão.

O estágio obrigatório, resumido a burocracia do período de formação inicial, destaca o quanto o professor está a cargo de suas próprias conclusões pessoais sobre as observações direcionadas à valorização dos conteúdos e não da aprendizagem, do papel do professor e não do aluno com inspiração em tendências pedagógicas não democráticas dentro de cursos que por si só negligenciam a identidade e a profissionalização docente, relacionando intrinsecamente a formação inicial do professor ao fracasso escolar.

Com nove professores demonstrando um elevado grau de desafio na identificação da relação entre Educação – Escola – Sistema Educacional, a Educação, por fim, é desnudada como utopia, finalidade e resultado e não como área de atuação profissional, corroborando a tese de que ela não é tratada como profissão, sendo necessário ser levada para dentro das instituições de formação o conceito prático e factível de que o magistério é profissão e de que a docência é o

exercício dela. Na mesma linha de raciocínio segue a desconstrução sobre o fracasso escolar na perspectiva de que ele é mais do que resultados e dados: é uma consequência cuja origem está além dos muros da escola: está na formação inicial do professor.

O momento da fundamentação teórica representada pela Imagem 2 traz um momento de despertar.

Ainda que as respostas dadas no calor do momento da dinâmica, dentro de dada zona de conforto, tenham sido reflexivas, é apenas com o delineamento sequencial exploratório da fundamentação teórica que a zona de conforto de até então sofre alteração. De acordo com os temas de cada um dos paines, ideias sobre a origem das características físicas da escola, dos métodos de ensino e de certas expectativas sobre a Educação e os resultados educacionais – assim como comportamentais dos alunos – vieram à tona à luz dos resquícios da reforma educacional de 1964 que norteia uma educação tradicional que tem técnicas e rigor disciplinar como elementos essenciais ao bom desempenho escolar.

O instrumento explorado na Etapa 2 – representado pela Imagem 3 – permitiu que cada docente confrontasse os próprios posicionamentos diante das novas revelações acerca dos temas.

E foi assim que aspectos físicos e não apenas pedagógicos da educação tradicional advinda da reforma educacional de 1964 foi visualizada pelos professores, mas acima de tudo pela professora em função de diretora de escola, que verbalizou estar se sentindo andando pela escola que dirigia. Alusões a filmes, a experiências próprias foram resgatadas pelos professores e, após dois momentos distintos que exigiram graus diferentes de concentração – o que se aplica à didática e à metodologia do professor em sala de aula – a terceira etapa é de extrema significância a este estudo.

Desânimo foi a observação de maior relevância na fase em que professores foram expostos a um método tradicional de ensino: as respostas dissertativas individuais, em silêncio, sem interação, menos reflexivas, passaram a apresentar comportamentos mecanizados ao longo de seu desenvolvimento. Agora, em que cabia aquilo que professores buscaram na primeira etapa da pesquisa – ordem, hierarquia entre outros – causou mecanização e desânimo sem notarem que a didática a que estavam expostos influenciava em suas respostas comportamentais e também de aprendizagem. Isto porque muitas incongruências foram coletadas nas respostas dissertativas.

Em geral, mesmo a partir das reflexões, das colocações e do despertamento sobre respostas dadas primeiramente, professores mantiveram as respostas dadas, afirmando que não alterariam nenhuma resposta anterior. Constata-se na Educação e na prática docente, assim, a reprodução de moldes historicamente construídos.

Por assim ser, determinou-se que as consequências da falha formação inicial docente nos diferentes saberes do professor está inspirada em tendências pedagógicas não democráticas dentro de cursos que – por si só – negligenciam a identidade e a profissionalização docente, relacionando

intrinsecamente a formação inicial do professor ao fracasso escolar. E é Pimenta e Lima (2012), que confirmam isso já que, segundo os autores, a mais aprimorada chance de se aprender sobre vertentes pedagógicas em Didática e Metodologia se encontra na formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente o fracasso escolar é tão crescente no Brasil quanto as pesquisas que se dedicam a ele, assim como à formação docente. Contudo, a conclusão a que se chega é a da necessidade e a dificuldade de se ir além daquilo já abordado, desconstruindo o senso comum sobre os dois elementos, transformando dados em planos e em ações.

A zona de conforto – o comum, o esperado e a maioria das vezes praticado no que se entende como um momento de aprendizagem – prova a relação efetivamente existente entre o fracasso escolar e a formação docente inicial de forma inovadora: professores de diferentes idades, sexo, formação, com vida acadêmica estendida ou não, comportam-se e respondem da mesma maneira diante de um processo a que se chama ensino e aprendizagem, mas sem a consciência disso.

Por fim o desafio se encontra no rompimento de fronteiras que convidam à desordem dos fatores, à flexibilidade mental do ser humano como um todo, à maleabilidade e à reestruturação de sistemas a partir de órgãos em cujas mãos está o poder da mudança comprovadamente necessária: adentrar novos paradigmas a favor do sucesso escolar por meio de uma formação docente – inicial – que favorecerá o sucesso escolar além da própria saúde mental e emocional de discentes e docentes, prejudicada em meio ao fracasso escolar que está longe de ser meramente sobre recursos precários, falta de estrutura, desarticulação entre teoria e prática, desvalorização da Educação e dos professores, resultados, pobreza, família, e/ou falta de incentivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação. Parecer nº CCNE / CP 009/2001a, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001b. Da nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal democrático de normativos de Educação.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O> Acesso em: 08 mar. 2023

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A. Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, abr. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FERREIRA, A. M.; TEIXEIRA, S. C. P. **Fracasso escolar e formação docente inicial**: intrínsecas relações. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200131&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. Cad. Pesqui., 2017 47(166), p. 1106–1133, out. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08 mar. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 mar. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: ipec, 2022. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/02/pesquisa-com-professores-resultados-nacionais-todos-ip-is-pd.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VIEIRA, M. D. C. O.; MARTINS, P. L. O. As disciplinas de didática nos cursos de licenciaturas. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, **Anais eletrônicos...** Curitiba, 26-29 out. 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/13505762-As-disciplinas-de-didatica-nos-cursos-de-licenciaturas.html>>. Acesso em: 08 mar. 2023.