

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Glória Souza de Almeida

PROFESSORES INICIANTE:
O INGRESSO PROFISSIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.

Taubaté-SP
2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

A447p Almeida, Glória Souza de
Professores iniciantes: o ingresso profissional nos anos
finais do Ensino Fundamental. /Glória Souza de Almeida. - 2016.
166f. il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neusa Banhara Ambrosetti,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Ingresso profissional. 2. Professor iniciante.
3. Desenvolvimento profissional. I. Título.

Glória Souza de Almeida

PROFESSORES INICIANTE:
O INGRESSO PROFISSIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Avaliadora da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Taubaté-SP

2016

GLÓRIA SOUZA DE ALMEIDA

Professores Iniciais:

O Ingresso Profissional nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Avaliadora da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

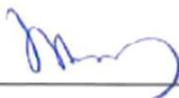
Trabalho apresentado em 09/12/2016.

Resultado: aprovado pela comissão julgadora:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **Laurizete Ferragut Passos**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

Assinatura: _____



Profa. Dra. **Ana Maria Corrêa Gimenes Calil**, Universidade de Taubaté, UNITAU.

Assinatura: _____



Profa. Dra. **Neusa Banhara Ambrosetti**, Universidade de Taubaté, UNITAU.

Assinatura: _____



"Não tenho certeza de nada, mas a visão das
estrelas me faz sonhar"

Vincent Willem van Gogh.

Dedicatória

Aos meus pais, Maria da Glória Souza de Almeida (*in memorian*) e Carlos Ricardo de Almeida.

À tia Rosalina de Souza Almeida (*in memorian*).

Aos padrinhos, Lucila Correa Porto Müller (*in memorian*), Walter Müller (*in memorian*) e filha Heloisa H. Müller.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, minha gratidão, pela oportunidade de ser sua orientanda, pelo conhecimento partilhado e por todos os momentos dedicados ao desenvolvimento deste estudo. Agradeço também por seu brilhante exemplo como profissional e como pessoa, por sua alegria, por seu encanto e beleza.

À Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e à Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, membros da Banca de Qualificação, pelas relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro e à Profa. Dra. Maria Tereza de Moura Ribeiro, pelos importantes direcionamentos no desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação, pelo importante aporte teórico, pelos momentos de reflexão ao compartilharem conosco seus conhecimentos.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, pela companhia, suporte intelectual e amizade.

À Profa. Mestre Célia Gomes Sardinha da Silva, por sua luz, pela troca de conhecimentos, pelo apoio em todos os momentos, pela amizade e alegria contagiante.

Aos funcionários da Universidade de Taubaté, em especial à Secretária Alessandra Calil (PPGEDH), por sua competência e carinho.

Minha especial gratidão aos jovens professores e gestores participantes da pesquisa, pela preciosa contribuição tornando possível esta Dissertação de Mestrado.

À Profa. Dra. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira, minha gratidão pelo convite à Iniciação Científica no Mestrado em Educação.

Ao Alex, por seu exemplo como professor e artista, pela importante trajetória, por sua presença em minha vida.

À prima Profa. Fátima Oliveira Alves e aos afilhados Lyncoln e Matheus, presentes em todos os momentos.

Às primas, Profas. Madalena de Almeida, Marlene de Sousa Almeida, Maria de Fátima Almeida Oliveira, pelo exemplo como docentes, por todo o apoio e carinho.

À Profa. Dra. Heloisa H. Müller, pelo exemplo da brilhante trajetória de estudos e pesquisa, por sua competência profissional, pelo incentivo, apoio, amizade e presença constante.

À minha amada irmã Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, por me acompanhar neste percurso, pela exemplar trajetória de estudos, pesquisa e trabalho. Pela amizade e por sua presença especial em minha vida.

RESUMO

Considerando as transformações na sociedade contemporânea, que vêm influenciando a escola e o trabalho dos professores, o objetivo deste estudo foi analisar o processo de ingresso profissional, de professores iniciantes, identificando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes. O referencial teórico abrangeu autores que vêm discutindo o ingresso profissional dos professores, compreende questões como a docência no contexto da sociedade atual, a carreira profissional dos professores, as dificuldades enfrentadas pelos iniciantes e a construção do conhecimento profissional docente. Na abordagem metodológica, optou-se por utilizar, no âmbito dos métodos qualitativos, a técnica de grupos de discussão como fonte principal na coleta de dados. Foram realizados dois grupos de discussão com professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas da região do Vale do Paraíba. As conclusões indicam que os participantes enfrentam inúmeros desafios em seu ingresso profissional, entre eles as vulnerabilidades relativas à formação inicial, as dificuldades de gestão da sala de aula, as interações com os alunos e todos os que partilham o ambiente profissional. Evidenciam que o professor inexperiente percebe-se sozinho frente aos seus desafios, o que reflete a inexistência de programas de apoio ao ingresso profissional. Apesar dessas dificuldades, os participantes permanecem na profissão, adotando diferentes formas de resistência para continuarem a desenvolver-se profissionalmente.

Palavras-Chave: Ingresso profissional. Professor iniciante. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Considering the changes in contemporary society, which have influenced the school and the work of teachers, the aim of this study was to analyze the professional admission process, of beginning teachers, identifying the elements that interfere in this process, favoring or hindering the professional development of teachers. The theoretical framework included authors who have been discussing the professional teacher's entrance, addressing issues such as teaching in the context of current society, the professional career of teachers, the difficulties faced by beginners and the construction of teacher's professional knowledge. The methodological approach, the choice was to use, in the context of qualitative methods, the technical discussion groups as the main source of data collection. There were two discussion groups with teachers at work in the Elementary School, in two public schools in the Paraíba Valley region of São Paulo State, in Brazil. The findings indicate that the participants face many challenges in their professional entrance, including the vulnerabilities relating to the initial formation, the difficulties of classroom management, interactions with students and all other who share the professional environment. It is shown that the inexperienced teacher finds himself alone with his challenges, which reflected the absence of support programs for professional entrance. Despite these difficulties, the participants remain in the profession, adopting different forms of resistance to continue to develop professionally.

Keywords: Professional Entrance. Beginning Teacher. Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Apêndice IV - Figura 1: Formação dos professores.....	145
Apêndice IV - Figura 2: Informação sobre a experiência profissional dos professores.....	147
Apêndice IV - Figura 3: Ano de conclusão do ensino médio.....	147
Apêndice IV - Figura 4: Informações sobre os professores e instituições onde trabalham.....	148
Apêndice IV - Figura 5: Quantidade de escolas em que trabalham os professores.....	148
Apêndice IV - Figura 6: Quantidade e tipo de escola em que trabalham cada professor.....	149
Apêndice IV - Figura 7: Situação funcional na instituição municipal.....	149
Apêndice IV - Figura 8: Tempo de trabalho nas escolas.....	150
Apêndice IV - Figura 9: Carga horária diária dos professores.....	150
Apêndice IV - Figura 10: Características das instituições em que atuam.....	151
Apêndice IV - Figura 11: Número médio de alunos por sala, informado pelos professores.....	151
Apêndice IV - Figura 12: Formação Contínua oferecida pela escola.....	152
Apêndice IV - Figura 13: Idade dos professores.....	154
Apêndice IV - Figura 14: Informação sobre estado civil dos professores.....	154
Apêndice IV - Figura 15: Estado civil de cada professor.....	155
Apêndice IV - Figura 16: Informações sobre quantidade de filhos de cada professor.....	155
Apêndice IV - Figura 17: Informações sobre dados pessoais dos professores.....	156
Apêndice IV - Figura 18: Dados pessoais acumulativos.....	157
Apêndice IV - Figura 19: Tempo médio de atividades de lazer por semana.....	158
Apêndice IV - Figura 20: Tempo utilizado pelos professores para se deslocar até o trabalho.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Quadro síntese de caracterização dos professores	73
Apêndice I - Tabela I: Roteiro para Grupo de Discussão	139
Apêndice IV - Tabela I: Informações sobre a formação profissional	146
Apêndice IV - Tabela II: Informações sobre formação contínua oferecida pela escola.....	152
Apêndice IV - Tabela III: Avaliação do ambiente de trabalho	153
Apêndice IV - Tabela IV: Atividades de lazer realizadas pelos professores.....	157
Apêndice VII - Tabela I: Trabalhos que versam sobre o tema professores iniciantes.....	163
Apêndice VII - Tabela II: Continuação	164
Apêndice VII - Tabela III: Continuação	165
Apêndice VII - Tabela IV: Continuação	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- HTP – Horário de Trabalho Pedagógico
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- OCDE – Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP – Universidade de Campinas
- UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
- USP – Universidade de São Paulo
- VITAE – do inglês, *Variations In Teachers' work, lives, And Effectiveness*
- VITAE – do português, variações no trabalho, vidas e eficiência dos professores
- Web – designação simplificada de WWW (do inglês, *World Wide Web*)

Sumário

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivos	20
1.1.1	Objetivo Geral.....	20
1.1.2	Objetivos Específicos	20
1.2	Delimitação do Estudo.....	21
1.3	Organização do Trabalho	22
2	O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE ATUAL.....	23
3	ESTUDOS SOBRE A CARREIRA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	30
4	INGRESSO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	39
4.1	Desafios do Ingresso Profissional.....	52
4.2	Conhecimento Profissional Docente	60
5	METODOLOGIA	70
5.1	Contextos e Sujeitos da Pesquisa	71
5.2	Instrumentos de Coleta de Dados.....	74
5.3	Procedimentos de Coleta de Dados	74
5.4	Procedimentos de Análise de Dados	76
6	PROFESSORES INICIANTES: OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL	79
6.1	Formação Inicial: lacunas e contribuições	79
6.2	Os Desafios apontados pelos docentes.....	83
6.2.1	As Relações com os Alunos	84
6.2.2	Aprender a Ensinar.....	90
6.3	A Socialização no Espaço Escolar.....	100
6.4	Continuar ou Desistir: processos de resistência	108
6.5	Professores Iniciais no exercício docente: a perspectiva dos gestores.....	114
6.6	O Ingresso Profissional: dando voz aos professores	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXO A – Folha de Aprovação do Comitê de Ética	138

APÊNDICE I – Roteiro do Grupo de Discussão	139
APÊNDICE II - Questionário de Caracterização dos Professores	140
APÊNDICE III – Roteiro de Entrevista com os Gestores.....	143
APÊNDICE IV – Os Professores Participantes da Investigação.....	144
APÊNDICE V – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
APÊNDICE VI – Modelo do Termo de Uso de Imagem.....	162
APÊNDICE VII – Quadro com as Pesquisas sobre Professor Iniciante no Brasil.	163

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que se observam na sociedade contemporânea provocam o surgimento de novas configurações nas formas de produção e divulgação do conhecimento, o que influencia diretamente a escola e o trabalho dos professores. Esses aspectos compreendem a formação dos futuros docentes e o que vem a ser necessário para enfrentamento dos desafios que se interpõem às suas atividades profissionais, em face das transformações no campo da Educação.

A atual realidade evidencia que a profissão docente se torna mais complexa, conferindo múltiplas exigências ao trabalho dos professores, que deverão desenvolver novas competências para a ação pedagógica. Traz também diferentes demandas à formação docente, especialmente o diálogo entre as dimensões do conhecimento discutidas nos cursos de formação e o contexto educacional no qual os futuros professores irão atuar.

Essas considerações apontam para a importância de investigações visando compreender como os professores vivenciam essas transformações, os problemas colocados à atividade profissional e a construção do aprender a ensinar, frente às exigências do contexto atual. A pesquisa que abrange os professores, sua formação e sua atuação profissional, contribui para conhecer e compreender a problemática que envolve as relações entre os campos da formação e do trabalho dos professores, oferecendo elementos para que se possa caminhar para uma educação capaz de atender às necessidades da sociedade nesse momento.

Nesse contexto, um aspecto pouco investigado e que merece discussão mais aprofundada é o momento do ingresso profissional. Embora seja consenso que o início da profissão é um período essencial para a consolidação dos conhecimentos profissionais e mesmo para a permanência dos professores na carreira, ainda são raras no Brasil as pesquisas sobre o ingresso profissional dos professores (GATTI, 2012a; PAPI; MARTINS, 2010).

Pesquisa desenvolvida por Gatti e Nunes (2009) evidencia a fragilidade da formação oferecida aos docentes nos cursos de licenciatura, apontando a fragmentação dos currículos e a predominância dos aspectos teóricos em relação à dimensão prática da formação. Ou seja, enquanto se ampliam as exigências sobre a

atuação profissional dos professores, a formação inicial não oferece a eles o suporte adequado para o enfrentamento dos desafios da docência.

As pesquisas indicam que os professores no início da carreira sentem-se vulneráveis quanto à formação que receberam, a qual não oferece o suporte para o enfrentamento da realidade da escola (TARDIF, 2013a; GATTI, 2012a; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCÍA, 1999). Mostram também que o período de transição de estudante a profissional e de inserção deste professor no ambiente de trabalho requer os apoios da organização escolar. Segundo Marcelo García (2010), esses apoios são o acolhimento necessário aos ingressantes e as referências que nortearão o prosseguimento de seu desenvolvimento profissional.

Ao discutir o início profissional, um aspecto que requer maior atenção é o segmento do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, os professores que atuam do sexto ao nono ano deste ciclo. Segundo Davis et al (2012, p.115), os poucos estudos que tratam da especialidade do Ensino Fundamental na literatura, Mansutti et al. (2007, p. 29 apud DAVIS et al. (2012, p.115) defendem que “criar condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia é uma das prioridades do ciclo II”. Nessa etapa, os novos recursos de pensamento desenvolvidos pelos estudantes constituem-se como bases fundamentais, para que os conhecimentos e habilidades adquiridos no Ensino Fundamental possam ser aprofundados e ampliados, constituindo-se assim um repertório de saberes, permitindo alcançar um novo grau de autonomia por meio da compreensão e da atuação na sua realidade.

As primeiras séries do Ensino Fundamental são ministradas por professores polivalentes, formados em Pedagogia ou Normal Superior, ou Magistério em nível de 2º grau. Esses professores interagem com o mesmo grupo de alunos durante o ano letivo.

Os alunos do 5º ano, ao passarem para o 6º ano, vivenciam novas experiências que se apresentam no cotidiano da escola, como o aumento do número de docentes, interação com professores especialistas, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática de aula etc.

A formação desses professores apresenta inúmeros problemas e lacunas, como destacado por Gatti (2012c), que observa haver uma carência de ações voltadas para a formação inicial, em nível estrutural e curricular, e destaca que os diversos cursos são disciplinares, estruturados por áreas ou campos de conhecimento, significando que não se integram como um todo. A autora ressalta que esses cursos

não estão direcionados para uma formação que tem como objetivo o exercício do magistério. Essa análise é corroborada por Pereira e Amaral (2010), que observam ser comum, nos finais dos cursos de Licenciaturas, encontrar estudantes de História, Geografia ou Biologia, que se autodenominam historiadores, geógrafos ou biólogos, ao contrário de sentirem-se professores das respectivas disciplinas. Assim, a identidade profissional que se constrói no curso de Licenciatura escolhido não é necessariamente a de professor.

Ao analisar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental no conjunto da 5ª a 8ª séries (atualmente sexto ao nono ano do Ensino Fundamental), Dias-da-Silva (2011) destaca as dificuldades colocadas ao trabalho dos professores nesse nível de ensino. Com uma formação mais voltada para o conhecimento específico, o saber fazer dos professores especialistas é colocado em cheque no convívio com as contradições da realidade da sala de aula e nas relações com alunos em transição para a adolescência, que parecem desafiar o seu saber fazer, conferindo maiores exigências à docência nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dias-da-Silva (1998) e Dias-da-Silva e Chakur (1990) esclarecem que os professores, em sua maioria, consideram a 5ª série (atualmente sexto ano do Ensino Fundamental) a mais difícil para se trabalhar, pelas expressivas dificuldades vivenciadas rotineiramente.

Destacam que muitos professores de 5ª a 8ª série sentem-se solitários e desmotivados e que nem sempre são bem-sucedidos, convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse dos alunos.

As análises desses autores evidenciam as relações entre a formação inadequada, as condições de trabalho difíceis e a desvalorização social da carreira, mostrando um quadro preocupante, que compromete a identidade profissional dos professores.

Essas considerações evidenciam as complexidades que aguardam os professores no seu ingresso profissional, e colocam algumas questões problematizadoras ao presente estudo: Quais os desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do ensino fundamental em seu ingresso profissional? O que os faz permanecer na profissão? O que os faz desistir? Os professores necessitam de quais apoios para o enfrentamento desses desafios?

Os questionamentos da pesquisadora são decorrentes dos estudos citados e da experiência na docência, somadas às significativas mudanças no campo da educação desde o seu ingresso profissional.

A trajetória profissional da pesquisadora e suas experiências como professora de artes no Ensino Fundamental II levaram às percepções das difíceis realidades vivenciadas pelos professores em sua atividade cotidiana. A consciência do papel que os professores representavam e os desafios com o ensino exigiram a constante busca de conhecimentos e apoios, que, na maioria das vezes, foram por meio dos colegas. Os coordenadores foram importantes em alguns momentos assim como os gestores que fizeram a diferença nessas trajetórias. A experiência na docência como formadora de professores no Ensino Técnico para o Magistério conferiu a dimensão dos desafios preparatórios para o ingresso, em como lidar com a sala de aula, interagir com os alunos e o referente ao aprendizado das habilidades para o desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos.

A atuação no campo da arte pode ter sido o início da compreensão do sensível, das diferentes formas de ler e interpretar o mundo, em como as capacidades criadoras podem ser reveladas no exercício do pensamento, do estudo e da experimentação. Os aspectos desafiadores se concentraram em construir-se como docente, na adequação às realidades de organizações educacionais reprodutoras de comportamentos e conhecimentos.

Apresentar o conhecimento para as crianças e trabalhar no desenvolvimento dos seus talentos foram questionamentos refletidos ao longo do exercício na profissão, assim como os professores poderiam desenvolver-se como pessoas e como profissionais.

A docência numa escola profissionalizante de Artes durante vinte anos foi determinante para o estudo do desenvolvimento das habilidades técnicas e expressivas com grupos de alunos distintos, desde crianças de sete a quatorze anos a pessoas adultas de diferentes idades, condições sociais e profissões. Essas experiências foram fundamentais na leitura da rica diversidade e das possibilidades de aprendizado, conferindo um olhar para a escola como um espaço de socialização, da apreciação das diferenças, do enriquecimento que trazem as interações e os seus aspectos culturais.

A experiência como artista visual, o aprimoramento técnico por meio da pesquisa, assim como o exercício da reflexão e da criatividade, foram fundamentais para o crescimento e para o desempenho como docente. A vivência no trabalho artístico traz a compreensão da transitoriedade, das incertezas, ao lidar com o surpreendente, com o desconhecido, com vitórias e derrotas, com o sonho e a realidade, com outras artes, com as ciências, com as tintas e com o barro, com lápis

e crayons, com papéis, sozinho e com os outros. O desenvolvimento profissional segue como obra inacabada.

A necessidade de compreender a docência na atualidade, assim como o aperfeiçoamento acadêmico na área pedagógica conduziram ao Mestrado Profissional em Educação. As aulas iniciais evidenciaram a importância das reflexões das nossas práticas enquanto docentes, do significado do nosso papel na sociedade do conhecimento, assim como os objetivos do conhecimento e da pesquisa científica.

As trajetórias observadas, quanto à socialização, às práticas e aos conhecimentos dos professores iniciantes, suscitaram o interesse pelo tema proposto nesta pesquisa, revisitando o que se tornou relevante: a iniciação dos jovens professores no seu ingresso profissional e os seus desafios.

Ao buscar compreender o professor como sujeito em construção de seus saberes profissionais e analisar os enfrentamentos pelos docentes iniciantes nesse processo de construção, o presente estudo pretende trazer contribuições para o conhecimento na área. Entende-se que as pesquisas sobre o ingresso profissional podem oferecer referências para os cursos de formação de professores e para as políticas públicas de apoio ao trabalho docente. Podem também oferecer subsídios para aqueles que exercitam a liderança nas escolas levando-os a refletir sobre o acolhimento dos docentes ingressantes, favorecendo processos de adaptação necessários ao melhor desempenho dos profissionais.

Assim, o estudo orientou-se para os objetivos apresentados seguir.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de ingresso profissional, de professores iniciantes, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes.

1.1.2 Objetivos Específicos

Analisar os principais problemas e desafios enfrentados por professores iniciantes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no ingresso profissional.

Identificar os possíveis fatores que dificultam ou favorecem esse processo e a sua permanência na profissão.

Analisar as condições proporcionadas pelas escolas para o ingresso profissional desses professores.

Verificar os possíveis motivos de permanência e de evasão dos professores, a partir da experiência e vivência dos professores iniciantes.

Avaliar os possíveis efeitos da experiência do ingresso profissional na continuidade profissional desses professores.

1.2 Delimitação do Estudo

Tendo em vista os objetivos colocados, pressupõe-se que o objeto de estudo envolve compreender o ingresso profissional de professores iniciantes, bem como as interações e as relações estabelecidas no espaço escolar – contexto da atividade docente.

Ao buscar entender esse objeto de estudo, procurou-se delimitar a investigação colocando o foco em um segmento específico do magistério, os docentes iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Optou-se pelo foco nos docentes que atuam nesse nível, com base nos estudos que mostram que o trabalho do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental oferece dificuldades mais complexas, considerando a faixa etária dos alunos e as condições de trabalho dos professores.

O contexto da pesquisa foram duas escolas públicas de Ensino Fundamental de um município do Vale do Paraíba, que oferecem turmas do sexto ao nono ano, e seus professores iniciantes, escolhidos como sujeitos da investigação.

Foram ouvidos onze professores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e Artes do Ensino Fundamental II, com experiência docente de um a seis anos. Um dos participantes tem sete anos de experiência.

O campo do estudo focou os desafios enfrentados pelos professores iniciantes no momento do seu ingresso docente e os apoios que a escola tenha oferecido a estes profissionais.

1.3 Organização do Trabalho

Na introdução, procura-se situar a escola e os professores no contexto das transformações da sociedade contemporânea, delimitando o estudo e apresentando os objetivos do trabalho.

No capítulo dois, são discutidos autores que abordam a escola na sociedade contemporânea, suas relações com a tecnologia, as influências da informação a partir da globalização e do rompimento de fronteiras físicas e como essas mudanças vêm atingindo o papel da escola e dos professores. Essa revisão da bibliografia oferecerá instrumentos para situar o objeto de estudo neste universo em transformação.

No capítulo três, estuda-se a questão do professor iniciante, a construção de sua identidade, os desafios perante o contexto da sociedade contemporânea, sua instrumentação e sua reflexão, sendo ele referencial determinante do sistema educacional. São abordadas as questões fundamentais do processo de ingresso profissional, retomando estudos de autores que vêm pesquisando esta temática, no Brasil e em outros países, oferecendo contribuições para este trabalho.

No capítulo quatro, são apresentados os procedimentos metodológicos, fundamentando e explicando os caminhos metodológicos da pesquisa.

No capítulo cinco, são apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados. Nas considerações finais, uma reflexão sobre o que foi apurado no trabalho, e uma visão crítica e analítica de tudo que foi construído, refletido, coletado e compartilhado.

2 O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE ATUAL

O problema central deste estudo refere-se aos desafios enfrentados pelos professores iniciantes para o cumprimento de seus objetivos profissionais, face às novas configurações e demandas educativas na sociedade contemporânea.

Ao refletir sobre o universo profissional dos professores no contexto da sociedade contemporânea, o estudo referencia-se em autores que discutem essa temática, como Imbernón (2000), Tedesco (2001), Nóvoa (2007) e Fanfani (2007).

Segundo Imbernón (2000), as mudanças que a pós-modernidade vem apresentando, especialmente com a globalização, denotam a necessidade de um novo olhar sobre o ensino, a escola e o trabalho dos professores.

Observando que “a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades” (IMBERNÓN, 2000, p. 27), o autor considera que “a transformação da escola em comunidade de aprendizagem seria uma resposta igualitária para a atual transformação social” (IMBERNÓN, 2000, p.34).

Segundo o autor, a importância de outros direcionamentos para o espaço escolar, em suas dimensões organizacionais, elucida um dos aspectos fundamentais às discussões: os novos desafios do professor, entre eles, o enfrentamento da realidade nas escolas, a diversidade de seus contextos, a vulnerabilidade frente ao domínio dos conteúdos, o relacionamento com os alunos e a equipe escolar.

Situações que requerem mais preparo profissional, como também reflexão acerca da realidade atual, que se torna complexa, como ressalta Imbernón:

O século XXI já começa mais documentado do que qualquer um dos anteriores, mas também é mais incerto para a grande parte da humanidade do que o século XX. Embora a incerteza faça parte intrínseca do tempo que vivemos, embora seja parte do presente, há sociedades e povos inteiros que não estão preparados para enfrentá-la. Não há nada seguro sob o sol: encontramos-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade. Disso tudo resulta, quem sabe, uma certa desorientação coletiva que se reflete no pensamento e na ação educativa (IMBERNÓN, 2000, p. 19).

Essa incerteza interfere no ambiente educacional que é constituído por sujeitos sociais, os quais trazem para esse espaço a diversidade dos conhecimentos e

culturas, compreendendo ainda a complexidade institucional que abrange leis, sociedade e governo.

A organização escolar necessita de outros percursos frente ao que se denomina “sociedade do conhecimento”, de modo a assegurar sua identidade como espaço democrático, em diálogo com o contexto atual, reafirmando sua função social:

No século XXI, a educação não pode ser exercida apenas pelos professores. Se a educação, como afirma Bernstein (1998), é um processo sustentado, no qual alguém ou alguns adquirem novas formas ou desenvolvem formas existentes de conduta, conhecimento prático e critério de alguém ou algo, os professores veem-se incapazes para fazer entender e interpretar essas novas formas com toda a sua complexidade em uma sociedade do conhecimento dirigida para uma sociedade de risco na qual a complexidade, a dinâmica multirrelacional e a diversidade de interesses podem provocar dilemas difíceis de serem resolvidos (IMBERNÓN, 2000, p. 80).

Torna-se importante o afinamento entre as políticas educacionais e as demandas sociais, para o delineamento de novos encaminhamentos na ação educativa, tendo em vista uma gestão escolar mais democrática e mais diálogo com os envolvidos no investimento educacional, em especial os professores:

A instituição educativa já não possui um saber instituído inquestionável, mas este se expande no tecido social, e para fazê-lo seu a instituição educativa necessita da inter-relação e da participação de toda a comunidade se não se quer excluir ninguém do direito à educação, à liberdade e à felicidade (IMBERNÓN, 2000, p. 80).

Compete aos docentes a construção dos seus conhecimentos, pautados na reflexão sobre seu ambiente profissional e sobre o contexto no qual se inserem. Isso compreende o enriquecimento das competências para interpretar e intervir junto à comunidade da qual fazem parte, reconhecendo-se nesse conjunto que se apresentará em sua pluralidade socioeconômica e cultural:

Adaptar o ensino à diversidade dos sujeitos que convivem nas instituições educativas não é tarefa simples, e o êxito nos resultados dependerá em grande medida da capacidade de agir autonomamente, tanto por parte dos professores como da comunidade e dos alunos e alunas sujeitos desse processo (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Diante da velocidade da informação nos tempos atuais, o professor defronta-se com novas configurações no que diz respeito à transmissão do conhecimento. No papel de mediador, deverá contar com maiores desdobramentos em sua formação profissional, ampliando seu campo de conhecimento em áreas que trazem

contribuições para a compreensão do fenômeno educativo, como a psicologia, sociologia, filosofia, ciência da informação e outras.

A chegada das tecnologias da informação e da comunicação trouxe também novas interfaces no que se refere às relações sociais e à comunicação interpessoal, por conseguinte o âmbito pedagógico é influenciado pelo surgimento de novas diretrizes para a educação. Desse modo, são propostos desafios contundentes quanto ao plano educativo e ao professor como mediador neste contexto. Imbernón (2011) destaca que a profissão deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento:

Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural (Imbernón, 1994) e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc. Assim é necessário formar o professor na mudança e para a mudança (IMBERNÓN, 2011, p.34).

A mudança cultural que desponta na sociedade do conhecimento, e com ela um novo procedimento na gestão de pessoas, propõe outros comportamentos, outras capacidades, outros paradigmas.

A comunicação seguramente não pode perder o elo com a história, a cultura, e os valores, na edificação de sociedades mais estruturadas, empreendedoras na distribuição dos bens culturais e materiais.

Assim, outras necessidades educativas serão trazidas pela sociedade do conhecimento, decorrentes do processo das transformações sociais, em especial da ampliação da escolarização. O que evoca a ressignificação das relações entre os agentes envolvidos no universo da educação.

Tedesco (2001) afirma que as novas tecnologias da informação e da comunicação têm um impacto não só na produção de bens e serviços, mas também no conjunto das relações sociais:

A acumulação de informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização simultânea de múltiplos meios (imagem, som, texto) são, entre outros, elementos que explicam o enorme potencial de mudança que estas novas tecnologias apresentam. [...] as mudanças nas tecnologias da comunicação têm, invariavelmente, três classes de efeitos: alteram a estrutura de interesses (as coisas nas quais pensamos), mudam o caráter dos símbolos (as coisas com as quais pensamos) e modificam a natureza da comunidade (a área na qual se desenvolvem os pensamentos) (TEDESCO, 2001, p. 19).

Observa-se que as mudanças vêm provocando o surgimento de diversificadas formas de produção e divulgação do conhecimento, o que interfere diretamente na escola trazendo diferentes desafios para o trabalho dos professores. Como destaca Fanfani (2007), as novas ferramentas tecnológicas alteram as formas de comunicação e as relações de poder entre as gerações e colocam em crise a autoridade pedagógica baseada na ordem e na hierarquia.

No âmbito educacional, as transformações apontam para um novo paradigma, com a construção de uma identidade democrática, que implica desenvolvimento de uma postura crítica perante o uso do direito da cidadania, embora o modelo pedagógico tradicional ainda se mantenha presente nas salas de aula. Um processo de transição desse modelo, com a emergência de novas propostas pedagógicas, não se faz sem dificuldades, dada a multiplicidade dos aspectos envolvidos na ação educativa. Como observa Nóvoa (2007):

A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas sim, na aprendizagem (NÓVOA, 2007, p.6).

Como observa o autor, se a pedagogia tradicional era baseada na transmissão dos conhecimentos, portanto apoiada na autoridade e no conhecimento do professor, e a pedagogia moderna coloca o foco no aluno, considerando seus interesses e necessidades, na sociedade contemporânea a questão é a aprendizagem desse aluno, o que remete à atuação do professor. Logo, entre os desafios colocados à educação contemporânea, Nóvoa (2007) destaca “o problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores” (NÓVOA, 2007, p.14).

Nóvoa analisa a dimensão pessoal envolvida na docência:

Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação não é possível separar a dimensão de personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão (NÓVOA, 2007, p. 18).

Essas reflexões preconizam o surgimento de um novo perfil profissional, e possivelmente os novos saberes do professor do futuro, indicando a necessidade de mudanças na formação dos professores:

É necessário enriquecer a aprendizagem com as ciências mais estimulantes do século XXI. A pedagogia e o trabalho do professor estão ainda muito fechados nas psicologias do desenvolvimento, nas psicologias de Piaget, em certas sociologias do século XX. A pedagogia precisa respirar. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência. Trata-se de um conjunto de temas que temos integrado mal à pedagogia (NÓVOA, 2007, p. 7).

Nóvoa (2007) refere-se à necessidade de uma formação que contemple a complexidade da docência na sociedade do conhecimento. Destaca ainda, como desafios a serem enfrentados nos próximos anos, a ideia de uma identidade profissional ancorada na tarefa fundamental do professor para uma educação inclusiva, que é garantir a aprendizagem dos alunos:

Em torno dos três dilemas, que resolvo pelo lado da aprendizagem, da sociedade e da instituição, é que se pode configurar uma nova identidade profissional. É nesse tripé que deve estar baseada a identidade do professor. É a partir dela que se configura um conjunto de desafios a serem enfrentados pelos docentes nos próximos anos. Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento (NÓVOA, 2007, p. 11-12).

Essas considerações são especialmente pertinentes quando se discutem a formação e as condições de trabalho dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Estudos indicam que muitas das dificuldades encontradas pelos professores têm origem já na formação inicial. Discutindo a formação de professores no Brasil, Gatti e Barreto (2009) observam que as pesquisas evidenciam, no oferecimento das licenciaturas pelo ensino superior, a ausência de um claro perfil profissional de professor, e afirma que os currículos não são voltados para as práticas profissionais, privilegiando os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Reitera que vários estudos reconhecem que as licenciaturas ocupam um lugar secundário no modelo universitário brasileiro, assim quem se dedica ao ensino e à formação de professores é pouco valorizado, o que pressupõe perda de prestígio acadêmico.

Nesse mesmo sentido, Pereira e Amaral (2010) destacam o desprestígio atribuído às atividades correlacionadas à educação nas instituições de ensino superior, o que contribui com a dificuldade dos jovens em identificarem-se como alguém que se prepara para o exercício da docência. Os autores ressaltam que o reconhecimento e a opção dos licenciandos pela docência estariam comprometidos, em decorrência da representação social da profissão, relacionada a sentimentos de inferioridade, incapacidade, entre outros. Reiteram que a valorização do profissional da educação tem dificuldades de ir além de um discurso demagógico, não se traduzindo em melhorias efetivas de condições salariais e de trabalho dos professores, o que contribui para a perpetuação desses significados negativos da docência.

Discutindo as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental Davis et al. (2012) destacam alguns aspectos que trazem dificuldades à atuação dos professores. Entre eles, o fato de lidarem com alunos a partir de 11 anos de idade, o que envolve as peculiaridades da adolescência, além das condições estruturais do currículo, que passa a desdobrar-se em inúmeras disciplinas, ministradas por diferentes professores, sem as condições para uma articulação do trabalho entre eles. Nesse sentido:

[...] a estrutura de funcionamento da escola para as séries finais do Ensino Fundamental, bem como as dificuldades decorrentes de os professores especialistas trabalharem em diferentes unidades escolares e nem sempre participarem dos mesmos horários de trabalho coletivos ou, inclusive, de nem sequer contarem com isso em alguns casos, não favorecem a articulação necessária para se planejar e executar formas eficazes de ensino. (Davis et al., 2012, p. 118).

Frente às dificuldades que vem se apresentando no trabalho docente, entre os saberes instituídos e as diversas culturas que se multiplicam na esfera das relações sociais, requerem-se metodologias que estruturam as ações dos professores, ampliando-se a necessidade do investimento na formação profissional e nas associações curriculares com os diversos âmbitos da cultura. Como afirma Fanfani (2007):

É provável que uma nova identidade do trabalho docente passe por uma combinação renovadora de componentes da profissão, da vocação e da politização. As três dimensões deste ofício devem encontrar uma nova articulação na altura das possibilidades e desafios do momento atual. A racionalidade técnico instrumental do ofício deve ser fortalecida para potencializar as capacidades dos docentes na solução dos problemas complexos e inéditos do ensino e da aprendizagem. Mas é preciso

acompanhar esta dimensão racional técnica do ofício com elementos de tipo afetivo associado à antiga ideia da vocação. Como se disse acima, a docência requer um *plus* de compromisso ético/moral, de respeito, de cuidado e de interesse pelo outro, ou seja, pelo aprendiz concebido como sujeito de direitos. Por último, a docência não é uma atividade neutra, não é um trabalho individual, mas duplamente coletivo (FANFANI, 2007, p. 350, tradução da autora).

As questões aqui colocadas justificam a importância das pesquisas sobre o trabalho dos professores e seu ingresso profissional, buscando compreender como vivenciam essas transformações e os desafios colocados à atividade docente.

Os autores citados pontuam alguns elementos a serem considerados no ingresso profissional, entendido como um momento fundamental no processo de constituição profissional, que se insere em um contexto social e político em transformação. Essa inserção apoia-se em formação inicial que não vem oferecendo instrumentos necessários ao exercício profissional, ocorre em condições muitas vezes precárias, implica exigências éticas e morais da profissão, envolve a dimensão pessoal e coletiva. Tais componentes se integram na compreensão que o docente terá da profissão, do universo escolar, como contexto de exercício profissional, de suas concepções sobre o aluno e de seu papel como professor.

Essa compreensão é construída ao longo da trajetória profissional, nas condições concretas do trabalho docente, e os anos iniciais da docência representam um período fundamental no entendimento do ser professor, como se discute na sequência.

3 ESTUDOS SOBRE A CARREIRA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A trajetória da carreira profissional dos professores tem sido amplamente discutida, sob diferentes perspectivas, por autores em vários países, somando-se aos temas relevantes para a compreensão do ofício docente, das inferências do universo educacional e das fases de desenvolvimento humano e profissional dos professores.

Embora não haja consenso entre os autores sobre a extensão do período inicial da docência, as análises, em sua maioria, consideram que a iniciação profissional pode ser situada em um período que se estende até os três anos, até os cinco ou até os sete primeiros anos de atividade dos professores. Com base em pesquisas de diferentes autores, Tardif (2013a, p. 84) afirma que:

[...] os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo esses autores, um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Assim, esse período é considerado como a fase inicial da carreira docente, e é citado por vários autores como de “estabilização e de consolidação” (TARDIF, 2013a, p. 85). É possível compreender as etapas predominantes do ingresso profissional por meio dos autores que versam sobre as características recorrentes e as especificidades desse momento.

Tardif (2013a) destaca três fases iniciais da carreira descritas por Eddy (1971, apud TARDIF, 2013a, p. 82). A primeira fase é a transição do idealismo para a realidade; a segunda fase corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola; a terceira fase a da descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Destaca ainda outros autores (HUBERMAN, 1989; VONK, 1988; VONK; SCHRAS, 1987; GRIFFIN, 1985; FEIMAN-NEMSER; REMILLARD, 1996; RYAN et al., 1980) que consideram os cinco ou sete primeiros anos iniciais da carreira docente, como um período de intensas aprendizagens, configurando-se como uma fase crítica da profissão (TARDIF, 2013a).

Tardif (2013a) observa, com base nos diferentes autores que discutem a socialização profissional dos professores na perspectiva da carreira (LORTIE, 1975; GOLD, 1996; ZEICHNER; GORE, 1990 apud TARDIF, 2013a), que há duas fases que delimitam os primeiros anos de carreira: uma fase de exploração (de um a três anos)

e a segunda fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos). O autor alerta, no entanto, que a dimensão temporal, embora importante na compreensão da construção dos saberes profissionais dos professores, deve ser relativizada, uma vez que as condições de trabalho e as experiências profissionais são componentes fundamentais nesse processo:

É preciso, portanto, desconfiar de uma divisão falsamente natural da carreira em fases distintas e lineares. A esse respeito, é preciso dizer que nem os poucos professores regulares (em termos de emprego) que encontramos viveram um modelo de carreira estável caracterizado pelo domínio progressivo das situações de trabalho e por um justo equilíbrio entre as diversas exigências da profissão (TARDIF, 2013a, p.99).

Analisando estudos internacionais sobre os professores ingressantes, Marcelo Garcia (1999) destaca que pesquisas apoiadas na teoria dos ciclos vitais dos professores são particularmente adequadas para a compreensão do processo de ingresso profissional por investigar a evolução de pessoas adultas, analisando as relações entre “as idades, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 62). O autor destaca os estudos de Sikes (1985 apud MARCELO GARCIA, 1999), que analisou as etapas da carreira docente pelas quais passam os professores. Sikes (1985 apud MARCELO GARCIA, 1999) identificou cinco etapas (1985): a primeira etapa, quando os professores têm entre 21 e 28 anos, é a fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de socialização profissional, quando as preocupações são os domínios dos conteúdos e os problemas de disciplina pela ausência de autoridade; a segunda etapa, entre 28 e 33 anos, é a fase de estabilidade no posto de trabalho, nesse período os professores estariam mais interessados no ensino em detrimento do domínio dos conteúdos; a terceira etapa, entre 30 e 40 anos, é uma fase de estabilização e normalização, na qual os professores procuram ser mais competentes; a quarta etapa, entre os 40 e os 50/55 anos, é a fase na qual já houve a adaptação dos professores à sua maturidade, e eles exercem novos papéis na escola e no sistema educativo; a quinta etapa, entre os 50/55 anos até a jubilação, é a fase em que os professores são mais flexíveis em relação à disciplina e às exigências face aos alunos. Sobre a aparente *linearidade* das fases identificadas por Sikes, Marcelo García destaca:

O trabalho mais difundido nos últimos anos em relação ao ciclo vital dos professores talvez tenha sido a investigação realizada por Huberman (1989b, c), na Suíça, através de questionários e entrevistas a 160 professores do ensino secundário. É um trabalho que pretende superar a aparente

linearidade das fases identificadas por Sikes (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 64).

Marcelo Garcia (1999) destaca ainda os estudos sobre as dinâmicas do ciclo da carreira dos professores, conduzidos por Burke (1990 apud MARCELO GARCÍA, 1999), o qual defende que o ciclo vital do professor não é um processo que tem apenas uma significação e deve ser compreendido em função das dimensões pessoal e organizacional. Os fatores do ponto de vista pessoal implicam relações familiares, crises pessoais etc. Os que se referem ao ambiente organizacional influenciam a carreira profissional; são as regulações da profissão, os estilos de gestão, as expectativas sociais, etc. O autor destaca que o desenvolvimento da competência profissional é um processo que ocorre em uma evolução, tais como as diferentes fases do desenvolvimento pessoal.

Em estudo clássico sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000) discute a trajetória profissional dos docentes, apontando aspectos que delimitam momentos distintos na carreira, o que implica sujeitos e contextos diversos e as especificidades da profissão.

Huberman (2000) destaca questões preponderantes acerca do que se define como “fases” ou “estágios” na trajetória profissional dos professores, ainda que nem todos os professores vivam essas sequências na mesma ordem, ou passem pelas mesmas etapas. Isso evidencia as incertezas provenientes do pensar o ofício docente e a sua complexidade. O autor considera o ciclo de vida dos professores como uma obra em andamento, com respostas sendo construídas pelos profissionais em seus diferentes ciclos de vida, em seus diversificados contextos, em suas trajetórias múltiplas; o que deixa entrever que as respostas não sejam únicas.

Huberman (2000) afirma que “conceitualmente há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores” e que optou por uma perspectiva clássica que ele assegura como a da “carreira”. Nesse sentido, Huberman (2000) afirma:

Na literatura consagrada a este assunto (por exemplo, Super, 1957), conseguem-se delimitar uma série de “sequências” ou “máxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes (HUBERMAN, 2000, p. 37).

Por conseguinte, Huberman (2000) define a carreira como um processo; o que para alguns pode ser linear, para outros “há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”, ressaltando que:

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 2000, p. 38).

O autor descreve a entrada na carreira como a fase de “exploração”, o período de um a três anos, o qual compreende a fase das descobertas, o enfrentamento da realidade, o reconhecimento da complexidade do exercício docente e o confronto com a realidade profissional. A partir dessa etapa, inicia-se a fase de “estabilização”, que corresponde ao período de quatro a seis anos de profissão, caracterizado pela conformação da identidade docente, o que implica o comprometimento com o desenvolvimento profissional no sentido de tornar-se professor. As fases subsequentes foram denominadas “diversificação”, denotando-se a consolidação das experiências pessoais e o repertório pedagógico, percebendo-se que os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase anterior. Segue-se a fase da “serenidade e distanciamento afetivo”, esta considerada menos uma fase distinta do desenvolvimento da carreira e mais como um estado “de alma”, no sentido de alcançar a serenidade na sequência de uma fase de questionamentos. Observa-se que nem todos chegam nesse estágio.

Após a fase da serenidade, chega-se à do “conservantismo e lamentações”. Huberman (2000) observa, por meio de estudos das investigações psicológicas clássicas (LOWENTHAL et al., 1975; RYFF; BALTES, 1976; RILEY et al., 1968; NEUGARTEN; DATAN, 1973), que se evidencia a tendência para uma maiores rigidez e dogmatismo advindos da idade, assim como os professores tornam-se mais prudentes e resistentes a inovações, em referência à nostalgia do passado. Considera-se uma evolução progressiva que tende a se acelerar com os 50 anos.

Segundo Huberman (2000), a literatura clássica que abrange o ciclo da vida humana evoca um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Essa fase denomina-se “desinvestimento”, no qual as pessoas vão libertando-se progressivamente do investimento no trabalho, sem o lamentar, dedicando-se mais a

si próprias e aos seus interesses exteriores à escola. Destaca também estudos que identificam grupos de docentes que “desinvestem” no meio da carreira, desiludidos com os resultados do que porventura tenham se empenhado. Huberman (2000, p. 46) observa que “a existência de uma fase distinta de desinvestimento, não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino”.

O presente estudo concentra-se particularmente na fase de “exploração”, como se refere Huberman (2000), na qual o novo professor faz uma opção provisória, investiga os contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis, observando que:

Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias (HUBERMAN, 2000, p.37).

Huberman (2000) adverte que não se pode ter a pretensão que uma sequência seja predeterminada e que idênticas configurações dos fatores se apresentem para todas as pessoas de um mesmo grupo, como se pode observar:

Analisando as coisas de perto, a fase de “exploração”, para uma dada pessoa, não contém todas as características da mesma fase, para uma outra pessoa. Ter-se-á privilegiado um ou outro aspecto, ter-se-á decidido em relação a um número de facetas comuns, etc., para juntar os dois indivíduos na mesma categoria temática (HUBERMAN, 2000, p. 53).

Huberman (2000), nessas considerações, reflete sobre as complexidades que envolvem as trajetórias dos sujeitos, suas histórias, contextos de vida, somando-se às diversidades dos seus ambientes profissionais. Afirma que:

O desenvolvimento humano é, em grande parte, “teleológico”, isto é, o actor humano, observa, estuda planifica a “sequência” que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da “fase” seguinte. O erro fundamental, quer dos autores psicodinâmicos quer dos autores do campo sociológico, foi o de reduzir a atividade humana à capacidade de reação, de presumir que as forças internas e externas determinam o conteúdo e a direção das condutas individuais (HUBERMAN, 2000, p. 53).

Huberman (2000) observa que, aceitando-se um relato na primeira pessoa, deve-se assumir as contingências que dele decorrem e que o funcionamento da memória é inegavelmente uma dessas contingências. Destaca também que:

Sabemos, desde os célebres estudos de Bartlett (1932), que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr em ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato (HUBERMAN 2000, p. 58).

Neste sentido, também, Larossa (2002) observa que o sujeito da experiência se define por sua receptividade. O saber da experiência acontece na relação entre o conhecimento e a vida humana (LAROSSA, 2002, p. 26), assim, o autor afirma que:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade [...] (LAROSSA, 2002, p. 27).

Ao encontro dos estudos de Huberman e outros autores mencionados neste capítulo, Larossa contribui para a compreensão dos saberes particulares da experiência e ressalta que, ainda que duas pessoas sejam participantes de um mesmo acontecimento, não perfazem a mesma experiência, que, para cada pessoa, é sua, singular e impossível de ser repetida (LAROSSA, 2002).

Rolls e Plauborg (2009) realizaram um amplo trabalho de revisão que teve como objetivo resumir e discutir os resultados de pesquisas contemporâneas de vários países (HUBERMAN,1993; FESSLER, 1984; SIKES,1985; DAY et al., 2006 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009), assim como as abordagens no âmbito da carreira dos professores, considerando os diferentes aspectos entre suas teorias.

Estudos empíricos, observações do local de trabalho, estudos de caso e revisão da literatura foram as bases para o modelo do “Ciclo de Carreira dos Professores” estudado por Fessler e Judith Christensen como principais autores e editores (FESSLER;CHRISTENSEN, 1992 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009). O objetivo do modelo foi a compreensão da natureza dinâmica da vida profissional dos professores, considerando o que é decorrente de vários fatores, dentro e fora de seu ambiente de trabalho. Fessler e Christensen identificam oito estágios na carreira, compreendidos pelas influências dos *fatores ambientais externos*, divididos nas categorias de *ambiente pessoal e organizacional* e não como um desenvolvimento linear simples. Significa que o indivíduo professor pode situar-se acima e abaixo entre os estágios (FESSLER; CHRISTENSEN, 1992 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009).

Sobre a concepção do ciclo de vida humana, Patricia Sikes (1985 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009) faz referência ao trabalho de Levinson e sua ampla compreensão psicossocial do desenvolvimento adulto. Sikes difere um pouco de Huberman e Fessler, ao identificar a idade em que os professores entram e saem de várias fases, e em como essas fases são percebidas. Utilizando como método história de vida, Sikes pesquisou 48 professores do ensino secundário, pesquisa base para “Articulação do Ciclo de vida do Professor” (SIKES, 1985 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009).

Rolls e Plauborg (2009) analisaram o projeto conduzido por Day et al. (2007 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009), denominado VITAE (Variações no Trabalho, vidas, e eficiência dos professores e seus efeitos sobre os alunos), feito entre 2001 e 2005 por solicitação do Departamento de Educação e Habilidades para o Reino Unido. Trata-se de um estudo longitudinal das vidas e carreiras de 300 professores em 100 diferentes escolas representando uma ampla gama de contextos socioeconômicos e níveis de sucesso escolar dos alunos. Utilizando dados qualitativos e quantitativos, a pesquisa envolveu entrevistas de professores e alunos, questionários e dados de avaliação dos alunos.

Diferentemente dos estudos feitos por Huberman, Sikes e Fessler, a pesquisa de Day et al. (2007 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009) aborda a carreira docente na perspectiva da eficácia do professor e de como isso se transforma no decorrer das carreiras e vida dos professores. Os autores classificaram em seis as fases profissionais da vida, agrupadas conforme o número de anos da trajetória profissional do professor. A constatação, feita por Day et al., nos mostra que, durante os três primeiros anos de ensino, grande parte dos professores tem um considerável comprometimento para com a profissão. Ao dividir o grupo de professores em dois subgrupos, Day et al. fazem uma distinção entre eles, um no sentido do desenvolvimento da eficácia e outro na diminuição da eficácia (DAY et al., 2006 apud ROLLS; PLAUBORG, 2009). Concluem que os dois grupos apresentaram, em comum, dificuldades no aprendizado em relação a como lidar com o comportamento dos alunos, e os apoios que receberam no início da carreira determinaram se esse período foi fácil ou difícil.

Com base nos estudos analisados, Rolls e Plauborg (2009) concluíram que a transição da formação dos professores para o ingresso docente é sempre muito difícil. Consideram ainda que as dificuldades são acentuadas pela falta do contato com os colegas, atribuída ao maior tempo gasto na tarefa principal do trabalho;

consequentemente, os docentes sentem-se isolados com pouco apoio para lidar com os problemas que enfrentam. No início da carreira, os professores preocupam-se em obter o respeito dos colegas e alunos e aprimorar as ferramentas básicas para o planejamento e condução das aulas.

Os autores constataram também que os professores que passam pelo período difícil com êxito tendem a se desenvolver no meio da carreira com motivação, autoconfiança e habilidade. Por conseguinte, os incidentes críticos acabam resultando também em períodos de crise e comprometem o nível de satisfação com o emprego ao longo da carreira. Fatores como ambições de promoção ou vida em família podem causar impactos na profissão dos professores nesse período, assim como a motivação que declina próximo da aposentadoria.

Rolls e Plauborg (2009, p. 26) consideram que:

[...] desde os anos 1980, quando Huberman, Flesser e Sikes realizaram os respectivos estudos, não parece ter havido um movimento dentro do campo da investigação da vida e das carreiras dos professores, que está longe do tipo de modelos gerais por eles apresentados.

Assim, concluíram que este exame de diferentes pesquisas indica, com exceção do projeto VITAE, que os estudos da carreira profissional dos professores estão se tornando menos abrangentes, concentrando-se nos aspectos específicos da carreira ou nas histórias de vida dos professores. Portanto, mudanças na abordagem podem refletir uma nova concepção na carreira dos professores, ou seja, um modelo menos linear com mais compreensão das trajetórias individuais. O desafio para as pesquisas futuras seria rever o modo como serão investigadas as carreiras dos professores, ao conceituar novamente o termo “trajetórias da carreira”, assim refletindo os complexos padrões da carreira profissional dos professores.

Os estudos citados evidenciam que a evolução na carreira não é um processo linear e evolutivo, mas ocorre de diferentes formas e está relacionado não só às características singulares e às trajetórias pessoais dos docentes, como também às condições do contexto profissional no qual exerce sua atividade docente.

Ao discutir a temática da carreira docente no Brasil, Gatti (2012d) situa essa questão na discussão mais ampla sobre as relações entre as condições da carreira e a valorização dos professores. Analisando as condições de trabalho dos docentes na realidade social e educacional do país, a autora destaca que:

[...] as condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas

instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. [...] O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações (Gatti, 2012d, p.90-91).

Analisando documentos legais e estudos sobre a carreira e remuneração dos professores, Gatti (2012d) observa que podem ser registrados avanços nos planos de carreira em alguns municípios, como o valor da remuneração digna dos docentes, o conhecimento e a qualificação dos professores para as aprendizagens dos alunos, a garantia de qualidade da rede de ensino municipal valorizando os docentes, definição do ingresso por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, tempo reservado na jornada de trabalho para formação docente.

A autora observa, no entanto, que os planos de carreira se mostram, em sua maioria, como instrumentos de natureza mais burocrática, não se fundamentando em perspectivas educacionais, e destaca que “não há propriamente uma ideia de política educacional permeando a proposição das carreiras” (GATTI, 2012d, p. 106).

Os estudos sobre a carreira profissional dos professores foram de grande importância para a compreensão dos aspectos que compõem a trajetória profissional. Sob as diferentes perspectivas dos autores referidos, perceberam-se características norteadoras sobre as fases da carreira docente e as especificidades atribuídas aos diferentes períodos da vida dos professores.

Considerou-se, em especial, o período inicial do ingresso na carreira, para uma percepção mais aprofundada sobre o significado da iniciação docente e sua representação por meio dos autores e dos respectivos estudos citados.

A possibilidade da reflexão sobre os aspectos concretos e subjetivos que se apresentam nos períodos iniciais da carreira docente mostra-se fundamental ao elucidar o percurso dos professores iniciantes e seu desenvolvimento profissional frente aos desafios do ingresso, assim como a percepção dos períodos em que se encontram os professores mais antigos ao considerar sua influência na relação entre os pares.

Na sequência, destacamos as contribuições trazidas pelas pesquisas brasileiras sobre o ingresso profissional dos docentes, para a compreensão do nosso objeto de estudo.

4 INGRESSO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A temática acerca do professor iniciante no Brasil vem se tornando objeto de reflexão nos últimos anos a partir da constatação de problemas no ingresso profissional, como o menor interesse pela profissão, ou mesmo a desistência de professores ingressantes face às dificuldades nesse período da vida profissional.

Essas questões são agravadas quando se constata as deficiências na formação inicial, a qual não vem oferecendo aos professores as habilidades necessárias ao exercício da docência, como destaca Gatti (2012a, p. 3), quando afirma que os “professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas, não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional”. Assim, enquanto as demandas colocadas à atividade docente se tornam mais difíceis e complexas, a formação dos professores não lhes oferece o apoio necessário para o desempenho dessas atribuições.

A constatação das dificuldades que envolvem a docência, em especial no período do ingresso profissional dos professores, o qual marca o fim de um período como discente e o início na carreira docente vem suscitando estudos sobre o ingresso profissional dos professores.

Gatti (2012a) cita estudos nas décadas de 1960, 70 e 80, que abordam temáticas referentes aos problemas vivenciados pelos professores iniciantes e dificuldades do trabalho docente frente ao ingresso de alunos com características culturais diversas em virtude do acesso escolar das classes populares.

Nos anos 1990 e seguintes, essa temática desapareceu dos estudos, voltando-se o foco para a questão da formação inicial dos docentes, revelando a diminuição da procura pelos cursos de Licenciatura, a desvalorização profissional docente e as grades curriculares que não condizem com a realidade das escolas que, em contrapartida, não oferecem condições necessárias ao desenvolvimento da profissão (GATTI; NUNES, 2009).

4.1 Estudos Sobre o Ingresso Profissional dos Professores

Apesar do reconhecimento da importância do ingresso profissional, estudos sobre essa questão ainda são raros na pesquisa em nosso país. Gatti (2012a) destaca que são poucos os estudos sobre os professores iniciantes – suas posturas, procuras, facilidades, dificuldades – e que esta fase inicial da docência é um período de adaptação, referente às atribuições dos professores, aos ajustes às normas de ensino e o que compete às instâncias governamentais na área educacional. Os estudos realizados vêm sinalizando as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na carreira, assim como a constatação de uma formação que não corresponde com a realidade do trabalho no ambiente das escolas. Torna-se especialmente relevante investigar essas questões ao considerar, como lembra Gatti (2012a), que os cursos de formação inicial não preparam os professores para as exigências e implicações do ambiente de trabalho docente, inclusive os estágios, que não correspondem a uma preparação em termos suficientes para a “imersão” na profissão.

Em consulta a bancos de dados e bibliotecas digitais das principais universidades brasileiras, utilizando as palavras chave *professor iniciante*, identificamos, entre 1983 e 2015, sessenta e sete (67) estudos que discutem aspectos relacionados ao ingresso profissional dos professores. Observou-se que até os anos 2.000 havia apenas três (3) estudos a respeito do tema e que somente a partir dessa data começam a se tornar mais frequentes as pesquisas a respeito do início profissional dos professores. Entre eles, foram consideradas relevantes, no presente estudo, as contribuições das pesquisas de Lima (2004); Nono e Mizukami (2006); Reali, Tancredi, e Mizukami (2008); Papi e Martins (2010); Gabardo e Hobold (2011; 2013); Gatti (2012c, 2012d); André (2012); Ambrosetti, Almeida e Calil (2012).

Refinando a pesquisa, utilizando o descritor *professor iniciante dos anos finais do Ensino Fundamental* foram encontrados ainda trinta e um (31) trabalhos, que tratam do ingresso de professores do Ensino Fundamental II. Em sua maioria, os estudos focalizam professores de áreas específicas, principalmente Matemática e Língua Portuguesa. Desses, foram considerados relevantes para análise os estudos de Colombo (2009), Giordan (2014), Seriani (2015) e Martins (2015). Um quadro-síntese com o levantamento das pesquisas identificadas nessas buscas encontra-se no Apêndice VII.

A pesquisa de Lima (2004) é um dos primeiros estudos de revisão crítica sobre a temática dos professores iniciantes. Segundo a autora, apesar da importância desse momento inicial na constituição da carreira do professor, esse período não vinha merecendo atenção da pesquisa na área de formação de professores, não tendo sido

apresentados trabalhos sobre o tema na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 1999 a 2003. No estudo, Lima (2004) analisou as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental, utilizando resultados de quatro pesquisas realizadas no Brasil no período anterior a 2004. Foram abordadas criticamente as relações entre a produção na área e as políticas educacionais que marcam a construção do início da docência em nosso país.

As análises apontam que o período inicial da construção da docência apresenta-se como uma fase de aprendizagens e dificuldades, corroborando estudos que apontam esse período como um processo de sobrevivência. Um aspecto preocupante evidenciado nos estudos é que esse processo é vivenciado, na maioria das escolas, como um período solitário, deixando às próprias professoras iniciantes a responsabilidade pelo enfrentamento das dificuldades e pela busca das formas de superação dessas dificuldades.

Em suas conclusões, Lima (2004, p. 96) enfatiza que:

[...] por trás da injusta responsabilização individual dos docentes pela sua atuação competente e pela sua formação para isso, encontram-se pelo menos duas questões correlatas: a da política institucional e a do uso indiscriminado e reducionista do conceito de reflexão.

Outro estudo que traz contribuições interessantes para a compreensão da temática do ingresso profissional é a pesquisa de Nono e Mizukami (2006), investigando os processos formativos de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de dados obtidos em pesquisa realizada no período 2001-2005. A metodologia apoiou-se na utilização de casos de ensino como instrumento de pesquisa, envolvendo quatro professoras iniciantes, com dois a cinco anos de profissão, apresentando trajetórias diferentes no ingresso profissional. Os dados revelaram as complexidades dos processos formativos de professoras em início de carreira e o potencial dos casos de ensino como estratégias para promover e investigar tais processos.

As análises mostraram que cada professora vivencia esse período de forma particular, a partir dos conhecimentos anteriores que possui sobre a profissão e das relações que se estabelecem com outros atores escolares. Indo ao encontro dos estudos sobre professores principiantes anteriormente discutidos, nos registros do grupo de professoras investigadas, a entrada na carreira se mostra como um período

de aprendizagens e descobertas, marcado pelos sentimentos contraditórios em relação à profissão e pela busca de superação dos obstáculos encontrados.

Em comum nos registros, denota-se que as professoras reconhecem a importância da formação contínua ao longo da carreira no ambiente de trabalho, especialmente nas trocas de experiência com colegas e alunos. Concordam que o professor tem um papel ativo na aprendizagem da profissão, reconhecem o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar e apontam a importância da formação inicial no processo do desenvolvimento profissional, para que seja caracterizado pelo relacionamento correspondente entre teoria e prática. Os registros sugerem também que existem lacunas nos conhecimentos a serem ensinados que, muitas vezes, interferem nas estratégias de ensino utilizadas por elas.

Um dado importante nas conclusões do estudo é que, apesar das dificuldades enfrentadas, as professoras mostram-se empenhadas em superar as limitações e construir conhecimentos profissionais, transitando para uma fase de maior estabilização na carreira, na perspectiva apontada por Huberman (1993 apud NONO; MIZUKAMI, 2006). O estudo aponta ainda para a necessidade de organização de programas de iniciação ao ensino para professoras principiantes, que considerem a especificidade desse momento na continuidade da carreira profissional.

Nesse aspecto, são relevantes os estudos de Reali, Tancredi e Mizumami (2008), que apresentam a avaliação das contribuições de um Programa de Mentoria, via Web para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e de professoras experientes – as mentoras, que dão suporte às primeiras em suas dificuldades profissionais. Trata-se de uma pesquisa intervenção, desenvolvida sob responsabilidade das autoras, no âmbito do Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos.

As autoras enfatizam que a competência profissional para a docência não se pauta apenas na formação inicial, mas o aprender a ensinar vai se construindo ao longo da vida. Afirmam a importância dos apoios na trajetória da carreira para o desenvolvimento docente em função das transformações do mundo moderno.

O modelo de pesquisa intervenção, nessas circunstâncias, torna possível conhecer a realidade de atuação dos professores, colaborativamente refletir com eles suas vivências e pensar estratégias para vencer as dificuldades, abrangendo as especificidades de suas escolas e contextos.

Segundo as autoras, a colaboração entre pesquisadores e professores ressalta a importância de se estabelecer os objetivos, como também as múltiplas

interpretações. Sob essa perspectiva, as partes envolvidas, os professores das escolas e os da universidade, devem assumir seus papéis colaborativos, em uma relação multifacetada e não hierarquizada.

Dois aspectos apresentam-se importantes ao justificar as ideias apontadas no artigo, nas pesquisas que envolvem os professores: o caráter processual e colaborativo; e a conformação no programa formativo, que tende a promover as aprendizagens da profissão em diferentes fases da carreira.

As autoras entendem que os resultados da pesquisa apontam para a validade do Programa de Mentoria, que se reveste como um programa diferenciado dos programas de formação continuada, geralmente conduzidos nos contextos os quais as pesquisadoras têm conhecimento. Destacam que, nos diálogos construtivos que se estabeleceram entre o conjunto de professoras mentoras e iniciantes, estariam instituindo-se novas ideias e novas compreensões a respeito dos processos de ensino aprendizagem, assim como ser professor em diferentes etapas da carreira. As pesquisadoras reconhecem a contribuição que esses conhecimentos possam trazer para informar políticas públicas, assim reduzindo o chamado “choque de realidade” aos professores iniciantes, como também para as que se dirigem aos professores em outras fases do desenvolvimento profissional, assim como para os formadores de professores.

Em pesquisa ampla que analisou trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, nos anos de 2005 a 2007, e pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado, disponíveis no banco de teses da Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), de 2000 a 2007, Papi e Martins (2010) constataram que a maioria dos estudos analisa o professor focando sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional e as dificuldades encontradas. Evidenciou-se a quase inexistência de ações de formação para os professores iniciantes e a necessidade de haver mais pesquisas brasileiras sobre o tema, que é pouco explorado ao considerar-se a relevância dessa etapa profissional:

Os resultados das pesquisas a que se teve acesso demonstram que existe na realidade brasileira uma preocupação, ainda insipiente, com os professores iniciantes na profissão. Seis focos de estudo voltam-se principalmente para os processos constitutivos da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, a construção de sua identidade, as dificuldades e os dilemas encontrados, evidenciando a centralidade do professor nesse processo (PAPI; MARTINS, 2010, p. 8).

As autoras ressaltam a importância da fase de iniciação docente e apontam esse período como tempo/espço privilegiado na constituição da docência. Afirmam que esses anos iniciais são significativos para a consolidação das ações futuras e determinantes para a permanência na profissão e que, dependendo das condições encontradas nos ambientes de trabalho – entre elas as relações com os colegas –, a formação que os respalda e os apoios que recebem, nesse período, pode tornar-se mais fácil ou mais difícil.

No processo de iniciação profissional, conforme os estudos de Papi e Martins (2010), estão envolvidos fatores pessoais e aspectos profissionais, assim como condições estruturais e organizacionais com as quais os professores irão se defrontar. Segundo as autoras, os estudos efetuados no Brasil e no exterior apontam a importância de um olhar diferenciado sobre o professor iniciante, destacando a necessidade de políticas públicas de apoio aos professores em seu ingresso profissional.

Nesse sentido, os estudos de Gabardo e Hobold (2011) colocam o foco nos professores iniciantes e suas trajetórias, ao investigarem professores do Ensino Fundamental a respeito do que dizem sobre o início da carreira na rede pública de ensino. O estudo destaca a relação entre a vida pessoal e a atividade profissional dos professores, considerando que cada um traz sua história, valores, crenças e cultura.

As autoras constataram que o início da carreira é difícil e crítico para os professores, considerando-se os contextos das escolas em que trabalham e a falta de apoio aos professores iniciantes, que se restringe a ações de “acompanhamento” aos professores no início da docência, por meio do estágio probatório, insuficientes para suprir as necessidades do ingresso profissional.

Os dados obtidos mostram que o início docente requer mais aproximação com os colegas mais experientes e um acompanhamento dos trabalhos que desenvolvem, adequação para a formação continuada e diálogo com professores e gestores. Os professores revelaram estar disponíveis e receptivos às ações de formação e de desenvolvimento profissional. Denota-se a necessidade da escola se constituir num espaço coletivo de formação, onde possam ser organizados grupos de estudo e trocas de experiências, assim como uma supervisão com direcionamento para reflexões das práticas pedagógicas.

Ambrosetti, Almeida e Calil (2012) discutem o ingresso profissional de um grupo de professoras recém-formadas em um curso de Licenciatura, ingressantes em escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil. O estudo buscou apreender a

dinâmica da constituição mútua sujeitos/instituição no processo da construção da profissionalidade das professoras iniciantes, o que compreende as formas de viver e exercer a profissão, permeada pelas situações que se apresentam na docência, assim como pelas condições encontradas no ambiente do trabalho e submetidas às reflexões críticas com colegas, alunos e família. O estudo destaca a importância do ambiente escolar na inserção profissional dos docentes: esse “ambiente organizacional estruturado define o quadro de referência onde se movem os atores institucionais, mas é, ele próprio, constituído nessas relações” (AMBROSETTI; ALMEIDA; CALIL, 2012, p. 3) As autoras afirmam que a compreensão desse processo pelos professores – constituído e constituinte das formas de ser, sentir e agir nos contextos do trabalho – torna-se fundamental para compreender o aprendizado do trabalho docente, assim como a docência.

Os desafios do primeiro ano de docência enfrentados por professoras da Educação Infantil foram estudados por Calil e Almeida (2012), considerando-se que os problemas conjunturais sobre a formação de professores no Brasil despertaram o interesse em investigar esse período da docência, precisamente, os professores iniciantes. As autoras destacam que estes saem do espaço acadêmico da formação inicial sem experiência prática e ingressam no sistema de ensino sem os apoios devidos à inserção docente.

As especificidades do momento do ingresso profissional expõem os professores iniciantes às situações complexas, que irão requerer o respaldo da formação inicial e o acolhimento por parte da equipe gestora, assim como dos colegas de profissão. Ressaltam que as preocupações com os professores iniciantes não têm sido apenas no cenário brasileiro, mas também em outros países, no que diz respeito à movimentação política no âmbito educacional. Ao referirem-se às políticas de inserção à docência na América Latina, as autoras apoiam-se em Vaillant (2009 apud CALIL; ALMEIDA, 2012, p. 4) quando destaca que “as chaves do êxito estão vinculadas a três fatores básicos: o recrutamento, a formação e o apoio ao trabalho dos docentes na aula”. Vaillant (2009 apud CALIL; ALMEIDA, 2012) enfatiza os entraves para as políticas de educação na América latina, ocasionados pelas constantes mudanças dos Ministérios da Educação. Citam ainda o estudo de Cornejo (1999 apud CALIL; ALMEIDA, 2012, p. 4) que identificou três experiências de inserção à docência: na Argentina, sob a forma de “residência dos docentes”; no México, pela elaboração de recursos docentes na escola; no Chile com projeto de inserção profissional de recém titulados.

As considerações das autoras a respeito das revelações das professoras evidenciam a necessidade de reflexões sobre como vem sendo trabalhada a formação inicial e o ingresso docente, por meio da implantação de políticas públicas.

Em relação aos trabalhos que discutem especificamente temáticas referentes aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, Colombo (2009) investigou professores recém-formados pela Universidade de São Paulo, durante o primeiro ano de exercício docente, tendo como objetivo relatar alguns dos principais conflitos vivenciados pelos professores iniciantes na carreira.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores das áreas de Física e Matemática. A metodologia adotada na pesquisa foi do tipo qualitativa. Na análise dos resultados, utilizou como referencial as categorias de conflitos propostas por Beach e Pearson (1998, apud Colombo, 2009) que correspondem às relações interpessoais, institucional/contextual, ao ver-se como professor, e relacionadas ao currículo e à instrução. O estudo evidenciou que as relações interpessoais, no que se refere a professor - aluno; professor - direção; professor iniciante, apresentam-se como alguns dos conflitos enfrentados no início da docência. A pesquisa indicou que apesar dos muitos conflitos enfrentados, 80% professores acreditam na educação, demonstrando que não pensam ou nunca pensaram em desistir da profissão.

Segundo o autor, os conflitos compreendem situações inesperadas pelo professor, contradizendo suas crenças e expectativas. Nesse sentido, percebeu-se na pesquisa que os conflitos vivenciados pelos professores originam-se das suas crenças ao confrontarem-se com o currículo oficial das escolas, com as questões burocráticas e ao deixarem a condição de estudantes tornando-se professores. Revelou-se que, para muitos professores, a escola é vista não apenas como uma instituição de ensino e sim como instituição de formação social, com o compromisso de inserir os alunos em questões de cunho político, social e cultural da sociedade. Não foi relacionado diretamente um conflito a uma estratégia de resolução por nenhum dos professores, o que remeteu ao pensamento de que as estratégias de resolução são pessoais, decorrentes das experiências e da maturidade de cada professor. Essa análise sugere que a discussão sobre a vivência em sala de aula, na qual estão inseridas crenças e conflitos, seja inserida nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Os entraves ao processo de ensino aprendizagem, assim como ao ver-se professor, traduzem-se nas dificuldades de transpor situações de conflito.

A pesquisa realizada por Seriani (2015), em uma escola pública de São Paulo, evidencia os desafios, vivências e sentimentos dos professores de Matemática,

docentes dos anos finais do Ensino Fundamental em início de carreira. O que estimulou o desenvolvimento da investigação foi a problemática que se apresenta na trajetória profissional dos professores iniciantes e a insuficiente produção sobre a prática desses professores. A coleta de dados foi realizada com cinco docentes de uma escola pública da cidade de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que as dificuldades estão relacionadas à indisciplina, à motivação dos alunos e à falta de apoios dos colegas e gestores. Ficou evidente o sentimento de solidão decorrente da ausência do trabalho coletivo, da inexperiência e da insegurança. Em relação ao ensino da matemática, observou-se que as dificuldades são ocasionadas pela trajetória formativa dos cursos de licenciatura, referentes à falta de articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas.

O autor identifica que os programas de inserção devem ser um aspecto de preocupação para os gestores e dos articuladores das políticas públicas, dada a importância do período inicial docente, decorrente dos desafios que se apresentam atualmente.

Considerando-se a inserção em um novo contexto e na cultura escolar, a pesquisa de Giordan (2014) teve como objetivo investigar o que dizem os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre seu ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, abrangendo seus dilemas e desafios. Foram entrevistados vinte e dois professores dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

Os resultados da pesquisa revelaram que são diversos os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, dentre eles o momento do ingresso na rede pública, em que o professor iniciante comumente é encaminhado para escolas localizadas em locais mais periféricos, em contextos considerados difíceis. Recebem turmas e horários “sobrantes” e lidam com as dificuldades relativas ao distanciamento entre a teoria referente à formação inicial e à prática a partir das atividades desenvolvidas no dia a dia da sala de aula. Evidenciou-se também a falta de acompanhamento e apoios por parte da Secretaria da Educação.

Os professores ressaltaram que as escolas desempenharam o importante papel referente ao acolhimento e acompanhamento do seu trabalho durante o estágio probatório, assim como o trabalho dos supervisores que contribuíram sistematicamente para a realização do trabalho docente.

Desafios — tais como a indisciplina; a desmotivação dos alunos; a ausência da família na vida escolar dos alunos; o tempo e espaço para planejamento; o trabalho com alunos com deficiência e as tecnologias — foram aspectos destacados pelos professores. A pesquisa denotou que foram recorrentes as solicitações dos professores por mais cursos e que sejam priorizadas as trocas de ideias e experiências nos espaços de formação em trabalho, o diálogo com professores mais experientes, assim como a abordagem de questões da prática e do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a pesquisa de Martins (2015) refere-se à reflexão sobre o papel da formação inicial acadêmica diante dos desafios do trabalho docente no cotidiano da escola. Constitui-se em questão ampla e complexa a preocupação em analisar o processo de formação do professor de Geografia, indicando ser este um grande desafio a ser enfrentado para o aperfeiçoamento da educação básica. Foram investigados sete alunos do oitavo nível do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo - RS, utilizando-se o grupo focal como método de pesquisa para a coleta de dados.

O estudo mostrou que a desarticulação e o distanciamento entre os cursos de Licenciatura e a realidade das escolas contribuem com mais dificuldades no que se refere ao professor diante da realidade do trabalho onde irá atuar.

A autora considera que, durante o período de formação, a proximidade e a problematização da realidade da escola de educação básica podem contribuir para amenizar as dificuldades vivenciadas pelos professores no início da docência. Evidenciou-se neste estudo que os professores tomam iniciativas para superarem as dificuldades, mesmo se encontrando diante de condições adversas.

Os estudos citados indicam a insuficiência das políticas de apoio aos professores iniciantes, especialmente considerando que as avaliações nacionais e regionais apontam grandes problemas de aprendizagens escolares na educação básica. Esses resultados indicam a necessidade de políticas de valorização dos professores no setor público, passando pelos aspectos relativos às condições e apoios ao seu trabalho.

Em análise abrangente conduzida por Gatti, Barreto e André (2011) sobre políticas docentes, no que se refere aos planos de carreira de estados e municípios investigados em diferentes pesquisas analisadas pelas autoras, constatou-se que, por parte do Ministério da Educação, não existem indicações de políticas dirigidas expressamente aos professores iniciantes. As autoras descrevem que não foram

encontradas referências de integração do novo docente à rede, às escolas, o que remete a sua atuação profissional.

Em análise sobre essas iniciativas Gatti (2012a, p. 5) destaca:

Não há indicações de políticas por parte do Ministério da Educação dirigidas direta e explicitamente a professores iniciantes. Alguns poucos Estados e municípios têm se ocupado com a questão, mas a forma ainda é incipiente. No estudo sobre políticas docentes que conduzimos em equipe (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), na maioria dos planos de carreira de estados e municípios estudados (24 estados e 48 municípios) não se encontrou sinalizações sobre as formas de integração do novo docente à rede, às escolas, do ponto de vista de sua atuação profissional.

Segundo a autora, alguns municípios deixam entrever essa preocupação, denotada tanto nas formas dos concursos de ingresso na carreira, quanto no acompanhamento dos professores ingressantes. Os estados do Ceará, São Paulo e Espírito Santo conferem inovações nos concursos de entrada dos professores na educação básica. Ao lado das secretarias dos estados citados, apresenta-se a secretaria municipal de Jundiá com iniciativas formativas no momento do ingresso profissional, assim como as cidades de Sobral (CE) e de Campo Grande (MS). Destaca-se que Sobral tem um Programa de Formação em Serviço para o período do Estágio Probatório e Campo Grande (MS) possui um programa de acompanhamento dos ingressantes nas próprias escolas. Ressaltou-se que o estado de Minas Gerais incide em suas ações por meio do processo de avaliação para a progressão da carreira docente.

Esses dados mostram que existem algumas iniciativas nos diferentes setores da gestão pública no Brasil referentes à consideração do período de ingresso profissional do magistério, embora ainda não possua grande abrangência. Foram intensificando-se nos anos dois mil nas ações políticas em nível da União em relação aos planos de carreira, assim como nos estados e municípios.

Como observa Gatti (2012a), ainda não se percebe a consolidação de políticas mais generalizadas de apoio ao professor que inicia sua carreira no magistério, o que implicaria a articulação mais apropriada entre união, estados e municípios, para que venham a ser expressivas as inovações no que diz respeito ao ingresso e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, assumindo-se novas perspectivas no reconhecimento do valor social e humano da educação, para além do seu valor e para o desenvolvimento da economia nacional.

André (2012) apresentou a análise de um importante trabalho de investigação das políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil. Para responder à pergunta

sobre a existência das políticas voltadas aos professores iniciantes, recorreu aos dados de pesquisa sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. Para a coleta de dados, foram realizadas visitas às Secretarias de Educação, feitas entrevistas com gestores responsáveis pela implementação das políticas e análise documental. Isso tornou possível identificar a complexidade e a diversidade das políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal e também ações de apoio e valorização dos docentes, denotando-se outros aspectos que, segundo André (2012), precisam ser considerados, no sentido de maior atenção e investimento.

A pesquisa descreve e analisa políticas voltadas aos professores iniciantes e programas que favorecem a inserção à docência, os quais foram identificados quando da realização dos estudos de campo que integraram a pesquisa sobre políticas docentes no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), já referida anteriormente.

Analisando as experiências já apontadas Gatti (2012a), a autora conclui que, por essas iniciativas incluírem ações em momentos pontuais, não são ideais ao considerar que os entrevistados não indicaram um programa de acompanhamento dos iniciantes nos primeiros tempos de seu trabalho. Destacou que os responsáveis pela implementação das políticas docentes têm consciência da necessidade do atendimento especial aos professores iniciantes, evidenciando-se nos seus depoimentos a preocupação com esta questão, no entanto sem precisão do que pode e o que deve ser feito.

A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência. Entre esses programas foram citados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo, que insere estudantes de Licenciatura em escolas da rede estadual de ensino, atuando sob supervisão de professores universitários. Outro programa que se destina a aproximar as instituições de ensino superior das escolas é o que introduz estagiários de Pedagogia nas classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiaí. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí estabeleceu convênio com três cursos de Pedagogia da cidade, pelos quais o estudante bolsista permanece na classe o ano inteiro, atuando como auxiliar do professor.

São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência.

Evidenciou-se que as políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, podem ser reproduzidas e adaptadas em muitos contextos, contribuindo para a diminuição das taxas de abandono da profissão e mantendo os bons professores na carreira. Conclui-se que as políticas de apoio são merecedoras do respaldo dos órgãos públicos responsáveis pela gestão da educação.

As discussões apresentadas nas referidas pesquisas indicam o quanto se tornam necessárias as políticas públicas de apoio ao ingresso dos profissionais do ensino. Calil (2014, p. 52) considera que “mesmo que a academia discuta e saliente a preocupação que se deve ter com os recém ingressados na profissão, é preciso refletir também sobre a formação inicial e sobre os entraves políticos que dificultam o seu desenvolvimento”.

Nessa retomada de alguns trabalhos relevantes sobre o tema objeto de estudo, foram abordadas discussões em torno dos temas professor iniciante, conhecimento docente e ingresso profissional, com o objetivo de tecer algumas considerações acerca dos aspectos relevantes que caracterizam o momento do início da docência pelos profissionais recém-formados e estreados no âmbito profissional. Pretendeu-se, com essa análise, ponderar alguns problemas que têm interferido nos procedimentos, nas escolhas, nas práticas e na socialização dos professores novatos no momento da sua inserção docente.

As dificuldades que os professores ingressantes enfrentam, ainda que respaldados em uma formação que tem o fito de responder às expectativas do controverso momento atual, evidenciam-se nas situações que persistem no espaço escolar. As circunstâncias pelas quais passam os professores com pouca experiência profissional, muitos deles jovens em maturação de suas habilidades relacionais, são contundentes para uma maior aproximação da investigação, em termos sociais, na estruturação dessas relações e em como o modo organizacional se apresenta. Perante essas questões, podem ser denotadas as complexidades que permeiam os processos do ingresso profissional e o que ladeia o constructo da formação de professores, ficando evidenciado também que são quase inexistentes no país as políticas de apoio ao ingresso profissional dos professores.

Essa abordagem teve como objetivo o ensaio dialógico com autores que vêm elucidando a problemática acerca do início da docência e suas especificidades, o papel do professor na sociedade contemporânea e os delineamentos que evocam novas perspectivas para a prática docente. Os estudos analisados evidenciam não só as dificuldades frente aos aspectos da formação, as pertinências relativas ao início

docente e o desenvolvimento profissional, mas prenunciam a urgência em adequar as competências no âmbito da educação para as novas realidades sociais.

4.1 Desafios do Ingresso Profissional

Os professores vêm se defrontando com condições de trabalho cada vez mais difíceis, em face das múltiplas tarefas atribuídas à escola, especialmente à escola pública, na sociedade atual, considerando que a formação inicial não vem oferecendo a esses docentes os conhecimentos necessários para prepará-los para esse ambiente de trabalho, suas exigências e implicações. Gatti (2012a) discute o momento do ingresso profissional, observando que:

A entrada na carreira é que propiciará, de fato, a experiência no trato do ensino em sala de aula, ao assumirem os licenciados a responsabilidade de salas de aula. Estudos sinalizam as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes na carreira, e as distâncias entre as experiências formativas pré-serviço e o trabalho nas escolas, em sala de aula (GATTI, 2012a, p.1).

Segundo a autora, portanto, o professor egresso de um curso de formação inicial que não oferece preparação adequada defronta-se com situações que envolvem desde o ensino dos conteúdos de sua disciplina à complexa relação com alunos com grande diversidade social e cultural, em contextos escolares cujas normas nem sempre estão claras para ele e os quais não oferecem os apoios necessários ao enfrentamento dessas situações:

Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar e ajustar a um nível escolar determinado, à idade dos estudantes, o clima psico-sociológico da escola, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar (GATTI, 2012a, p.3).

Em outras profissões, os profissionais recém-formados atuam em ambientes organizacionais com exigências e planejamentos correspondentes. O trabalho desses profissionais, em muitas circunstâncias, é composto com equipes das quais farão parte, presumindo-se a convivência com colegas e gestores dessas organizações. Existem programas de preparação para que os profissionais assumam aos poucos mais responsabilidades, de acordo com suas aptidões, formação e habilidades.

Comumente, participam de cursos e recebem certificações que complementam a sua formação, tornando-se mais qualificados.

Para os professores iniciantes, a inserção profissional pode ser difícil. Não encontrando os apoios devidos, muitos acabam desistindo da profissão por não superarem suas dificuldades, por verem suas expectativas e ímpeto profissional consumidos pelos problemas, por se pensarem impotentes frente à realidade do espaço escolar e incompetentes perante os colegas mais experientes.

Darling-Hammond et al. (1999) explicam que:

Em outras profissões, os iniciantes continuam se aprofundando em seu conhecimento e habilidades sob o olhar atento de profissionais com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os iniciantes contribuem com seus conhecimentos já que trazem as últimas pesquisas e perspectivas teóricas que se veem confrontadas na prática onde se compartilham e se comprovam por parte dos iniciantes e dos veteranos. As condições normativas do ensino estão muito longe desse modelo utópico. Tradicionalmente, espera-se dos novos professores que eles sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e orientação (DARLING-HAMMOND et al. 1999 apud MARCELO GARCIA, 2010, p.27).

Comparando com o ingresso profissional em outras profissões, conjectura-se que a inserção à docência é um dos mais difíceis e talvez injustos sob os aspectos humanísticos.

As habilidades diante dos problemas devem ser quase imediatas, ao almejam obter êxito na profissão, muito antes dos eventuais programas de formação complementares que porventura pretenderem realizar:

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério- a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

As questões apresentadas denotam que os professores iniciantes enfrentam experiências difíceis na estreia docente, o período em que irão passar de estudantes a professores, e, muitas vezes, a formação profissional não corresponde com a realidade, que exige uma formação mais voltada para a ação e para as práticas.

Esse quadro de dificuldades pode levar à desistência da carreira por jovens professores iniciantes, por diversas razões. Entre os motivos mais prováveis estariam

a faixa de remuneração inicial pequena, comparada com outras profissões; a desilusão com a profissão, fazendo com que o professor abandone a carreira; a dificuldade para se encaixar num modelo de organização que não oferece subsídios; a falta de perspectivas futuras para a profissão dentro deste contexto. Aspectos como planos de carreira mal estruturados, baixa remuneração e a desvalorização da docência são contundentes para as opções dos jovens pela profissão (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo Tardif (2013a), alguns professores indicam que a precariedade de emprego pode provocar questionamentos sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um não comprometimento pessoal em relação à profissão:

Mas é sobretudo quando ela é associada direta ou indiretamente a outros problemas, tais como a insegurança em relação ao emprego, a instabilidade da função, a substituição, a atribuição de contratos menos bons, (carga horária parcial, trabalho difícil e árduo), alunos difíceis, práticas de atribuição de contratos que deixam a desejar e a falta de apoio e de valorização do professor contratado, que os jovens professores perdem progressivamente o entusiasmo e pensam às vezes em abandonar o magistério (TARDIF, 2013a, p. 97).

Ao destacar esses fatores que representam, por assim dizer, as condições da profissão docente, Tardif (2013b) traz algumas reflexões sobre a profissionalização do ensino. Embora não se refiram diretamente ao contexto brasileiro, as situações descritas pelo autor são pertinentes para a compreensão do nosso objeto de estudo, reiterando que as discussões sobre a profissionalização do magistério repercutem nas pesquisas brasileiras.

Ao afirmar que um dos principais objetivos da profissionalização seria a valorização do trabalho do professor, o aumento da sua autonomia, a melhora das condições de trabalho e, sobretudo, da remuneração, o autor ressalta que, apesar do discurso de valorização profissional, a ideia de profissionalização do ensino não tem origem nas corporações dos professores. É um conceito que surge na universidade e nos grupos de especialistas que defendem a melhoria do ensino relacionada ao desenvolvimento de competências profissionais baseadas nas pesquisas e na construção de uma base de conhecimento para o ensino.

Tardif (2013b) observa que esse movimento leva à universitarização da formação docente, mas não se traduz efetivamente em valorização profissional do magistério, lembrando que “a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto

elevado, os professores estão enfrentando agora deterioração de suas condições de trabalho” (TARDIF, 2013b, p. 564).

Assim, percebe-se que os problemas no contexto da profissão são abrangentes e parecem tornar-se cada vez mais complexos. Tardif (2013b) observa que as pesquisas e estudos, no âmbito da Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), denotam muito nitidamente uma tendência à prostração, à diversificação, e à complexificação do trabalho docente. Isso implica, segundo os pesquisadores, uma intensificação do trabalho dos professores, compreendida pela obrigação destes ao trabalharem mais com menos recursos; subtração do tempo dedicado aos alunos; atribuição de outros papéis aos professores, como o de supervisor, para citar um exemplo; obrigação do trabalho coletivo e participação na vida escolar; gestão de alunos em dificuldade no ensino público; crescentes exigências das autoridades políticas e públicas em relação aos professores e o seu comportamento como trabalhadores da indústria, o que significa agir como mão de obra “flexível, eficiente e barata” (TARDIF, 2013b, p. 563).

Compreendendo que as situações de instabilidade e insegurança — tais como as condições de precariedade nas escolas situadas em áreas vulneráveis com grandes dificuldades socioeconômicas, a falta do apoio da equipe gestora, o grande volume de trabalho, o pouco conhecimento das normas da organização escolar e da sua cultura, as turmas com dificuldades de aprendizagem e comportamento — compõem certamente desafios expressivos aos professores iniciantes, o que vem tornando a profissão pouco atrativa nos dias de hoje. O autor ressalta que “hoje em dia, o ensino tornou-se um trabalho muito menos atraente do que podia ser nos anos de 1960 na maioria das sociedades ocidentais” (TARDIF, 2013b, p. 564).

As análises de Tardif (2013a) oferecem referências sobre início profissional dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente quando discute o trabalho dos professores sob condições de precariedade e sua experiência em relação à aprendizagem da profissão. Segundo o autor, a condição precária, ao submeter o professor a uma situação de instabilidade profissional, compromete o desenvolvimento das competências pedagógicas e a identidade profissional dos docentes. Comparando-os com professores em situação regular, o autor observa que:

[...] os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de turma, e defrontam-se com as turmas mais difíceis. Nesse sentido, sua busca de um bem-estar pessoal na realização desse trabalho é

muitas vezes contrariada por inúmeras tensões decorrentes de sua situação precária (TARDIF, 2013a, p. 90).

Assim, essa condição de instabilidade na carreira torna difícil a construção do saber experiencial no início da docência, o que significa uma primeira dificuldade vivida pelos professores, frente à impossibilidade de estabelecer-se uma relação contínua com os mesmos alunos (TARDIF, 2013a).

No Brasil, as primeiras experiências profissionais dos professores, comumente, podem ser por meio de contratos temporários ou como professores eventuais, substituindo professores titulares em escolas municipais ou estaduais, assim como em escolas particulares. Pesquisas citadas por Sampaio e Marin (2004) destacam a questão da rotatividade de professores de um ano para outro nas escolas, ou a itinerância por várias escolas ao mesmo tempo, como fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente no Brasil desde a década de 1990 (DIAS-DA-SILVA; CHAKUR, 1990).

Muitas vezes, a possibilidade de um contrato estável, inicialmente, não é garantida. Então, o início da carreira se descortina também como um período de incertezas em relação aos locais de trabalho e às dificuldades que possam se apresentar, enquanto aguardam o ingresso por meio de concursos públicos, que venham a garantir certa estabilidade profissional.

Sobre essa questão Tardif (2013a) afirma:

Certos professores chegam a ficar numa mesma escola mais de um ano consecutivo, outros no entanto, mudam de escola várias vezes, praticamente no fim de cada contrato, especialmente nos primeiros anos de trabalho. A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado (TARDIF, 2013a, p. 91).

São situações particularmente difíceis ao localizarmos os professores no início da profissão, o que demanda o conhecimento das suas práticas, a adaptação na organização escolar, e o se dar conta dos processos de socialização no ambiente distinto da escola.

Os professores em situação precária, segundo Tardif (2013a), percorrem várias escolas e acabam por assumir ainda outras disciplinas passando também por mais de uma área de ensino. Assim “é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isto se trona fastidioso e difícil de suportar. Diante dessas mudanças

os jovens professores dizem estar sempre num perpétuo recomeço” (TARDIF, 2013a, p. 91).

O autor constata que entre os professores regulares pode ser denotada a ideia de domínio *progressivo* das situações do trabalho docente, a qual se percebe também entre os professores contratados, mas em contrapartida o domínio do trabalho demora mais a ocorrer por consequência das inúmeras mudanças que passam (TARDIF, 2013a, p. 99).

Esses aspectos relevantes dentre os desafios do ingresso profissional dos professores estão também ligados à ausência de emprego, à insegurança de estarem todo ano em busca de trabalho, ao sentimento de serem desvalorizados principalmente nos primeiros anos de docência, à indiferença e à ingratidão por parte da administração das escolas, referente ao momento das demissões, das contratações, de empregar professores regulares.

Tardif (2013b) reitera que a evolução dos sistemas escolares segue em dois ritmos desiguais, observando também que esse é um dos fenômenos que bloqueia a profissionalização docente, referindo-se às escolas públicas e privadas, às instituições de elite e às instituições em zonas difíceis, ressaltando:

Essa evolução é claramente visível na América do Norte e na América Latina e, em menor medida, na Europa Ocidental. Ela estabelece um nítido contraste com o processo de democratização escolar implantado nos anos de 1950 em todo o Ocidente pra criar uma escola mais igualitária e inclusiva. O princípio por trás da democratização escolar é o seguinte: todos os alunos são iguais perante a escola. No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes ou rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior (TARDIF, 2013b, p.566).

Isso interfere diretamente no trabalho dos professores, compreendendo dificuldades ainda mais complexas além das que estes já precisam confrontar no início da docência.

Marcelo García (1999) observa que os primeiros anos são difíceis, pessoalmente e profissionalmente. No primeiro ano, os professores são iniciantes e lutam, em muitos casos, no segundo e no terceiro ano subsequentes com o objetivo de estabelecerem suas identidades pessoais e profissionais, diferenciando-se entre si em função dos contextos que ensinam. Analisa também que as experiências que

foram vivenciadas como estudantes influenciam os professores iniciantes do ensino secundário. O autor afirma que:

As mudanças que o professor sofre ao passar de estudante a professor principiante, e deste a perito ou com experiência sucedem-se através de uma série de estádios e transições “que normalmente se veem como sendo de algum modo irreversíveis” (Burden, 1990: 311). O que leva à mudança são, fundamentalmente fatores de maturação do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e a estimulação que recebem do meio (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113-114).

Sob essa perspectiva, Marcelo Garcia (2010, p. 28) observa que o início da carreira apresenta-se como um “período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

É recorrente a situação do professor iniciante estar mais preparado e migrar para uma instituição que pode remunerá-lo melhor, oferecendo-lhe outros benefícios, melhorando o seu status.

Outra possibilidade é dedicarem-se às pesquisas, mesmo com pouca experiência em sala de aula, enveredando para a realização do mestrado e doutorado, qualificando-se para darem aulas no ensino superior.

Marcelo Garcia (2010) ressalta:

Uma grande maioria de mestres e professores descreve um modelo de profissionalismo em plena decomposição, sem que se tenha à vista outro modelo suficientemente pertinente e consistente para substituí-lo e, eventualmente suplantá-lo. Vários relatórios recentes (Vaillant, 2007) mostram que muitos docentes manifestam um forte desacordo com suas condições trabalhistas e, em particular, com as condições materiais, seja o salário, seja a infraestrutura das escolas. (MARCELO GARCIA, 2010, p.17).

A problemática vem retratando a diminuição da opção pela carreira docente, no ingresso dos cursos de pedagogia, ou até a desistência precoce quando se desencanta pela profissão. Esse é um dado crítico, podendo indicar que no futuro poderá haver diminuição desses profissionais, e como consequência, maiores adversidades em um sistema que já enfrenta muitas dificuldades. Indica também a urgência no encaminhamento de propostas inovadoras para os cursos de formação e os planos de carreira:

Um diagrama das estruturas das carreiras docentes na maior parte dos países daria como resultado uma figura piramidal com uma base muito ampla,

tendo em conta que a imensa maioria dos docentes abandonam sua profissão no mesmo nível em que começaram, com poucas oportunidades de ascensão a cargos de responsabilidade, ou inclusive de transferência para outros níveis de educação, sem um consequente desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2010, p.18).

Marcelo Garcia (2010) constata que a ascensão dos professores aos diferentes papéis dentro do sistema educacional, ou seja, outras atividades que desenvolvem fora da sala de aula, não se compatibilizam com as atividades docentes, denotando-se que os professores, ao deixarem suas salas de aula, dificilmente irão retornar.

As questões referentes à carreira profissional dos professores e ao desenvolvimento profissional nos sistemas de ensino são determinantes na opção pela docência, o que pode elucidar que os desafios do ingresso não sejam relativos somente aos impactos do período inicial, mas ainda ao caráter organizacional onde se devem configurar os planos de carreira. Assim sendo, conjectura-se, sobre o que se revela aos professores iniciantes no que compete às condições de trabalho e, acerca desta realidade, a necessidade de maiores reflexões nos programas de formação.

O relatório da OCDE afirma:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo (OCDE, 2005a apud MARCELO, 2009a, p.13).

Marcelo Garcia (2010) diz que o período da inserção se diferencia entre os países; o que em alguns casos se resume em atividades burocráticas e formais, em outros apresenta-se em programas de formação, tendo como objetivo os professores iniciarem-se no ensino contando com o acompanhamento de outros professores que possam ajudá-los. Segundo Marcelo Garcia:

As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (MARCELO, 1999a apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

Concorda-se que são responsabilidades complexas atribuídas aos professores iniciantes e que exigem certa vivência dessas práticas para que, aos poucos, os procedimentos necessários ao desenvolvimento profissional comecem a ser reconhecidos e as condições para este desenvolvimento sejam facilitadas.

Esse estudo procurou identificar os estudos acerca dos professores iniciantes, pontuando os aspectos relevantes aos seus desafios como a formação profissional, o apoio ao ingresso docente e a complexidade do trabalho docente. Os estudos evidenciam um quadro de preocupações que se apresentam no universo docente, somadas às dificuldades inerentes ao início profissional. A falta de incentivos na carreira e de apoios institucionais nesse período de adaptações, a desvalorização profissional, o desprestígio pela comunidade e pelos alunos e o desemprego podem culminar no desencanto pela profissão e, conseqüentemente, na desistência da carreira docente, como a crescente diminuição da opção pelos cursos de formação de professores.

4.2 Conhecimento Profissional Docente

As reflexões sobre a formação inicial dos professores vêm trazendo novas perspectivas no que se refere aos saberes necessários à docência, o que compete aos professores iniciantes frente às dificuldades que se apresentam nas fases iniciais do ingresso profissional.

Os estudos de autores como Tardif (2013a), Marcelo (1998), Nóvoa (1992), Roldão (1998; 2007) são fundamentais para a compreensão das novas necessidades inerentes ao conhecimento profissional necessário para ensinar.

Nóvoa (2014, p. 231-232) observa a dificuldade em definir o conhecimento docente:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada. Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento, mas também há uma enorme dificuldade na sua formulação e na sua conceitualização. Afirmo, como hipótese de trabalho, que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa.

A análise do autor denota a complexidade do processo de construção dos saberes, assim como do processo de desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (2014) argumenta que a formação deveria estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que favoreça a autonomia e o desenvolvimento das dinâmicas de autoformação participada.

Ao discutir o conhecimento profissional docente, Roldão (2007) destaca que a atividade de ensinar existiu muito antes de se produzir conhecimento sistemático sobre ela, daí a característica *socioprática* da atividade docente. A autora ressalta a necessidade de teorização, discussão e reflexão da ação de ensinar, como forma de produzir um saber profissional que integre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos da experiência na ação fundamentada de ensinar:

Prefiro, assim, em vez de *prática* docente, falar da *acção de ensinar*, enquanto *acção* inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular (ROLDÃO, 2007, p.101).

Roldão (1998) observa que o desenvolvimento do *saber educativo* refere-se ao compromisso com a aprendizagem dos alunos, e, nesse sentido, o saber é construído quando as ações respondem às reflexões das situações decorrentes do exercício do ensino e das interações no ambiente profissional:

O *saber educativo* consiste na mobilização de todos esses saberes em torno da situação educativa concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno. Dessa mobilização refletida e ajustada de saberes prévios (gestão de saber), resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialética saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber) (ROLDÃO, 1998, p. 84).

Compreende-se que os professores iniciantes, embora tenham adquirido na formação inicial conhecimentos teóricos que venham a fundamentar as práticas, desenvolvem o aprendizado da docência no exercício da profissão. O que conduz às reflexões sobre como os professores inicialmente se apropriam dos saberes que implicam no aprendizado do ensino, com pouca ou nenhuma experiência prática, e como concentram seu aprendizado na construção do conhecimento ao considerar-se que teoria e prática estão articuladas na sua atividade profissional.

Tardif (2013a) analisa o conhecimento profissional dos professores como um saber plural, que vem a compor os saberes adquiridos nas experiências pessoais dos

professores, assim como os da formação escolar anterior e da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados na atividade docente e da experiência na profissão. Considerados como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, são provenientes das fontes sociais como a família, a escola, os estabelecimentos de formação de professores, os campos do conhecimento, a utilização dos livros didáticos e a prática do ofício nas instituições de ensino.

Tardif (2013a) observa que os saberes curriculares e disciplinares transmitidos pelos professores, bem como os saberes da formação pedagógica, situam-se numa “posição de exterioridade em relação à prática docente” (TARDIF, 2013a, p. 40). Ou seja, encontram-se como produtos definidos em sua forma e conteúdo, advindos da tradição cultural e dos grupos de produtores de saberes, que se incorporam à prática docente por meio dos cursos de formação pedagógica, dos programas escolares, disciplinas e conteúdos que serão transmitidos.

O autor salienta que os professores, frente à impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem ou procuram produzir seus saberes por meio da compreensão e domínio dos saberes práticos e experienciais, validados por suas práticas cotidianas.

A respeito dos saberes experienciais, Tardif (2013a) observa que:

Pode se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela, e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2013a, p. 49).

Segundo o autor, os saberes experienciais constituem o núcleo do saber docente, são construídos no interior da profissão e parecem estruturar a prática e a competência profissional, o que constitui para o professor, por meio da experiência, a possibilidade de construir seus próprios saberes. Assim, ensinar seria mobilizar o amplo espectro de saberes, que serão constantemente reutilizados, adaptados, transformados pelo trabalho e para este. Para Tardif:

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma *saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo

que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2013a, p. 21, grifos do autor).

Ao discutir a construção dos saberes mobilizados pelos professores em seu trabalho, Tardif (2013a) ressalta que o saber docente não pode ser separado das dimensões profissionais e pessoais que integram a atividade docente:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...] (TARDIF, 2013a, p.11).

Tardif (2013a) considera que os saberes dos professores se desenvolvem ao longo de um processo temporal de vida profissional, no âmbito da carreira docente, em que as dimensões identitárias e de socialização profissional estão presentes, além de fases e mudanças:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2013a, p. 14).

Tardif e Raymond (2000) discutem a importância das condições da carreira e da dimensão temporal na construção dos conhecimentos profissionais dos docentes, observando que a socialização profissional dos professores é uma sucessão de acontecimentos, que inclui a formação profissional, a entrada na carreira, o choque com a realidade, a relação com os demais atores escolares, a descoberta de limites e busca de recursos para suportar esses desafios. Segundo os autores:

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária) (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

Tardif e Raymond (2000) destacam ainda as relações entre os saberes e a identidade profissional dos professores, ressaltando que esse processo de constituição dos conhecimentos, ao longo da trajetória profissional, modela a

identidade profissional e pessoal dos professores, que nesse percurso podem tornar-se professores e perceber-se como tais.

Ressaltam que as condições do trabalho influenciam a identidade profissional dos docentes. Analisando a trajetória dos professores regulares, destacam a dimensão identitária que o saber docente possui e que contribui para a definição de um compromisso durável com a profissão, e assim para a aceitação de suas consequências, entre outras, turmas difíceis ou relações tensas com os pais. Consideram que essa dimensão identitária é menos forte no professor contratado, porque seu compromisso com a profissão existe, mas é permeado por condições de frustração, e apesar de desejar se comprometer, as condições de emprego são desfavoráveis.

Explicam que o saber profissional implica aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois vem exigir certo conhecimento de si mesmo por parte do professor, assim como seu reconhecimento pelos outros, o que corresponde a tornar-se um de seus colegas. Esse reconhecimento, para os professores contratados, significa um maior desafio, pela situação na qual se encontram, tornando difícil esta obtenção. Tardif e Raymond (2000) observam que:

Entre os professores regulares, a trajetória vivida na carreira parece também levar a uma certa superposição entre os conhecimentos do professor e a cultura profissional da equipe de trabalho e do estabelecimento. O professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233).

Essas análises indicam que as condições do exercício profissional, entre elas a segurança na carreira, os tempos e espaços necessários para a formação e reflexão coletiva e os apoios oportunos são fatores indispensáveis na construção do conhecimento profissional docente, especialmente para os professores iniciantes.

Tardif (2013a) ressalta que o saber não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo, do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. O autor considera que o saber dos professores compreende a relação estreita com o trabalho exercido na escola e na sala de aula, ou seja, que as relações dos professores com os saberes são relações mediadas pelo trabalho, oferecendo-lhes princípios para a resolução das situações cotidianas.

“Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio

profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2013a, p. 17).

Evidencia-se que as competências do aprender a ensinar compreendem a importância das interações dos sujeitos e as formas como são institucionalmente organizados. Nesse aspecto, Ambrosetti e Ribeiro (2005) destacam a importância do contexto escolar na construção do conhecimento profissional, observando que a compreensão do caráter individual e social da prática docente elucida a importância de considerar o professor em sua totalidade. Isso significa o reconhecimento de que a competência docente envolve não só as condições existenciais, as relações sociais e familiares, as características pessoais, a elaboração da afetividade, mas também a valorização e a compreensão do contexto onde se exerce o magistério, no qual ganham sentido os fins e os motivos da atividade profissional, também as atitudes e as formas de agir na profissão. As autoras afirmam que:

É na escola, esse espaço relacional, onde vivem e trabalham, que os professores se apropriam das normas e determinações dos sistemas educativos e do contexto sócio – cultural mais amplo, interpretam e dão sentido a essas informações, traduzindo-as nas suas práticas cotidianas (AMBROSETTI; RIBEIRO 2005, p. 41).

Como observa Tardif (2013a), a estruturação do saber docente está articulada ao contexto de trabalho dos professores, e o período inicial da carreira é especialmente importante nesse processo. É no espaço escolar que os novos professores tomam consciência do “eu profissional” e constituem sua identidade docente:

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. [...] A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional (TARDIF, 2013a, p. 86).

Nesse sentido, como afirma Marcelo (2009a), a procura da identidade docente pode ser entendida como uma construção do *eu* profissional, e sua evolução acontece no decorrer da carreira docente, podendo ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, integrando o “compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que

ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009a, p. 07).

Ao referir-se aos primeiros anos de ensino, Marcelo (1998) observa que esses anos são especialmente importantes, porque, nesse período, no qual os professores fazem a transição da condição de estudantes para professores, necessariamente deverão adquirir, em pouco tempo, conhecimentos e competência profissional, o que implica estarem lutando para firmarem sua identidade pessoal e profissional.

Assim, o período do ingresso é marcado não só pelo impacto da iniciação no ambiente desconhecido da organização escolar, mas pelo redimensionamento da identidade pessoal e coletiva.

Segundo MARCELO (2009a):

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, e sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009a p.12,).

No âmbito social, onde se estabelecem regras de convívio, e como seres individuais, que constroem seus saberes, o conjunto de indivíduos vivenciam os processos de socialização, o que se denota nos ambientes de convivência institucionalizado, como a escola. Como observa Marcelo (2009a, p.11), “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos, e aos outros”.

A construção dessa identidade profissional está diretamente relacionada ao significado social que cada profissão assume num determinado contexto sócio-histórico; portanto, no caso da profissão docente, a construção da identidade profissional vincula-se aos significados que cada professor atribui à sua prática cotidiana, e ao seu desenvolvimento profissional.

Como observam Tardif e Raymond (2000):

Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

A vivência profissional é permeada pelo sentido do aprendizado, que se faz no cotidiano da profissão, no dia a dia da convivência e das necessidades que se apresentam nas situações que compreendem a atividade docente. Dessas confluências interpessoais surgirão instabilidades, conflitos, questionamentos que nortearão condutas, valores, percursos, oriundos de concepções distintas, no espaço escolar e na sala de aula. Marcelo considera que:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (MARCELO, 2009, p.116).

Nesse sentido, a construção da identidade profissional segue inacabada, quando se considera a individualidade de cada professor em seu percurso docente, ao longo dos anos. Nesse processo de construção da identidade profissional, estarão os professores constantemente sujeitos, num sentido amplo, ao questionamento do significado de ser professor. Tardif observa que “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2000b, p. 238).

A identidade profissional, como analisa Marcelo García (2009^a, p. 11) está estreitamente relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores, considerando que esse é um “processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, portanto vinculado à percepção do que é ser professor, individual e coletivamente.

Segundo o autor, o conceito de desenvolvimento profissional permite superar a justaposição entre formação inicial e continuada tradicionalmente usada quando se discute a formação de professores, entendendo o aprendizado da docência como um processo evolutivo, continuado, contextualizado e orientado para a mudança.

Segundo Marcelo (2009a, p.10), o desenvolvimento profissional pode ser entendido como

[...] um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Neste sentido, são considerados relevantes, para a docência e para o desenvolvimento profissional, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999 apud MARCELO, 2009a), o *conhecimento para a prática*, na qual o conhecimento se aplica em organizar a prática, conduzindo de modo, mais ou menos direto, a uma prática mais eficaz, ou seja, a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino. *Conhecimento na prática*, que concerne ao aprendizado a partir da experiência e deliberação, quando os professores aprendem ao terem oportunidade de refletir sobre o que fazem. E ainda *conhecimento da prática*, tendência relacionada à perspectiva de *professor investigador*, em que o conhecimento é construído coletivamente pelas comunidades de professores que trabalham em projetos de desenvolvimento, de formação ou de indagação colaborativa.

Considerando-se o início da carreira docente, uma das características que diferencia o professor perito do principiante, como comenta Marcelo (1999 apud MARCELO, 2009a), é a representação dos problemas. O autor observa que o perito recorre a uma estrutura abstrata do problema utilizando-se de ampla variedade de tipos de problemas guardados na memória, ao contrário dos principiantes que acabam se deixando influenciar pelo conteúdo concreto do problema, ao considerar-se a dificuldade que tem de representá-lo de forma abstrata.

Compreende-se, nesse processo, que a formação profissional apresenta-se como fundamental, mas considera-se que a vivência no cotidiano da organização escolar, a sala de aula, os processos de interação com alunos, gestores e colegas irão requerer outros conhecimentos, outras reflexões. Assim, lidar com as incertezas exige habilidades que a experiência na docência poderá trazer.

O desenvolvimento profissional, afirma Marcelo (2009a), procura promover a mudança junto aos professores, visando assim o crescimento como profissionais e como pessoas. Os estudos dos processos de mudança destacam também os preconceitos e crenças dos docentes. O autor analisa que:

Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (RICHARDSON, 1996 apud MARCELO, 2009a, p. 15).

Marcelo (2009a) considera que essas mudanças ocasionam a alteração das práticas docentes em sala de aula, por consequência, a melhoria nos resultados da

aprendizagem dos alunos. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional é um campo de amplo e diverso conhecimento, e constitui um elemento fundamental e crucial para que seja assegurada essa aprendizagem.

Os estudos citados evidenciam que os conhecimentos profissionais dos professores são determinantes para a capacidade de promover mudanças e adequações nas práticas pedagógicas, na construção das competências que se fazem necessárias para o enfrentamento dos desafios que se apresentam no ambiente escolar, na percepção do espaço escolar como contexto da reflexão sobre as práticas e nas ações coletivas. Compreende-se que os conhecimentos, habilidades práticas e atitudes reflexivas são recursos para o desenvolvimento profissional dos professores, no momento de sua inserção e no percurso da carreira docente, norteadores para o crescimento profissional e a maturidade ao lidar com as incertezas.

5 METODOLOGIA

Existem muitas possibilidades metodológicas que podem ser usadas em pesquisas na área de educação, permeadas pelos métodos qualitativos e quantitativos. Considerando-se os objetivos e as características específicas da pesquisa, a escolha da natureza da metodologia definiu-se como predominantemente qualitativa. Essa escolha considerou a possibilidade de interação com pessoas e a obtenção de informações ricas, baseadas nas experiências de cada indivíduo participante da pesquisa.

Neste trabalho, optou-se por utilizar, no âmbito dos métodos qualitativos, os grupos de discussão como fonte principal na coleta de dados. Segundo Weller (2012), os grupos de discussão permitem captar não apenas experiências e vivências dos entrevistados, mas também posições comuns e orientações coletivas de um determinado grupo social.

Weller (2006), em um trabalho de pesquisa desenvolvido no Brasil e na Alemanha, com grupo de jovens, observou a necessidade do cuidado para escolha dos métodos a serem utilizados na coleta de dados. A pesquisadora apresenta fortes argumentos a favor do grupo de discussão e analisa o seu emprego como um método de pesquisa que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado.

Algumas características coletadas dos trabalhos de Weller (2006) foram consideradas importantes para que o grupo de discussão fosse adotado no projeto: o método ser bom para levantamento de informações em investigação nas áreas de ciências sociais e humanas; a possibilidade de reunir indivíduos coligados diretamente ao estudo da pesquisa para discussão e reflexão; a importância do respeito ao princípio do não direcionamento na condução do grupo de discussão; a interação entre as pessoas das mesmas áreas ou de áreas correlacionadas, ampliando e enriquecendo o fórum de discussão; a compreensão de diferenças, contradições, divergências, contraposições sobre o tema abordado; a possibilidade de capturar questões inéditas e originais nas discussões relativas ao tema proposto; a possibilidade de promover momentos de desenvolvimento para todos os participantes; o auxílio na compreensão de diferentes ideias, sentimentos, valores, comportamento e motivações dos professores iniciantes. Foram assim considerados adequados aos objetivos do estudo.

5.1 Contextos e Sujeitos da Pesquisa

Considerando as possibilidades de trabalho por um único pesquisador e os prazos para conclusão da dissertação de mestrado, propôs-se a realização de dois grupos de discussão com professores ingressantes de duas escolas municipais da região do Vale do Paraíba.

Procurou-se delimitar a investigação colocando o foco em um segmento específico do magistério, qual seja, os professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Foram apontados como sujeitos os docentes que lecionam neste nível de ensino, considerando as especificidades dos seus desafios, bem como o fato de existir menor número de estudos que investigam esse segmento. O estudo investigou duas escolas municipais da região do Vale do Paraíba, que oferecem turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e seus professores iniciantes, escolhidos como sujeitos da investigação. Para preservar o sigilo dos dados, passam a ser indicadas como escola A e B.

Nesses dois contextos, foram encontrados os sujeitos que compuseram os grupos de discussão. As duas escolas são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de um município do Vale do Paraíba e estão localizadas em bairros residenciais. A escola B está localizada num bairro mais central no município.

A população escolar das duas escolas tem condição socioeconômica diversa, uma vez que estas recebem, além da comunidade local, alunos das comunidades vizinhas assim como de outros bairros e regiões da cidade, com populações de condições sociais mais difíceis.

As Unidades Escolares A e B caracterizam-se como escolas grandes, oferecem turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e atendem em torno de mil alunos respectivamente.

Os núcleos dos Sistemas Administrativos nas Escolas A e B são compostos em seus recursos humanos pelas Equipes Gestoras, constituídas pelos Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores Pedagógicos, incluindo-se a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar. O Sistema Administrativo Operacional compõe-se de Secretárias, Escriurários, Inspetores de alunos e Auxiliares de Serviços. As duas escolas têm essas equipes completas.

A escola A tem acesso mais fácil e dispõe de melhor infraestrutura relativa às instalações e aos materiais disponíveis.

As escolas A e B contemplam, para o atendimento dos professores, alunos e dos demais funcionários, amplas estruturas físicas. A escola B caracteriza-se menor em relação à escola A, e ambas contam com espaços para oficinas, pátios cobertos, almoxarifados, recursos materiais esportivos e pedagógicos, entre outros, com salas de informática, bibliotecas e laboratórios.

A Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria da Educação, é responsável pela contratação dos professores por meio de concurso público, habilitados para o exercício de suas funções.

As escolas foram escolhidas para a investigação por contarem, entre seus professores, com um número razoável de professores com pouco tempo na docência. Inicialmente, a previsão foi a participação de professores com até 6 (seis) anos de docência para compor os grupos de discussão, critério apontado por Huberman (2000) ao caracterizar o período inicial da docência. Em face da dificuldade em localizar escolas com um número expressivo de professores ingressantes em seus quadros, optou-se pela participação de 1 (um) professor com até 7 (sete) anos de experiência, considerando-se o critério identificado por Tardif (2013a).

Assim, participaram do estudo 11 (onze) professores de Ensino Fundamental II, de disciplinas das áreas de humanas, exatas e biológicas, em dois grupos de discussão, compostos respectivamente por 5 (cinco) professores na escola A e 6 (seis) professores na escola B. Dos 12 (doze) professores convidados, 1 (um) professor não pode estar presente. Os grupos de discussão foram denominados respectivamente como I e II.

O grupo I constituiu-se com cinco professores com os respectivos anos de experiência docente: 1 (um) professor com 1 ano; 1 (um) professor com 2 anos; 2 (dois) professores com 6 anos; 1 (um) professor com 7 (sete) anos. O grupo II constituiu-se com seis professores e os respectivos anos de experiência docente: 2 (dois) professores com 3 anos; 2 (dois) professores com 5 anos; 2 (dois) professores com 6 anos.

Na Tabela 1, é apresentada uma síntese com informações sobre o tempo na docência, disciplina de vinculação, situação funcional e carga de trabalho docente dos professores, a partir dos dados do questionário de caracterização. Uma caracterização mais detalhada dos sujeitos pesquisados consta do Apêndice IV.

Tabela I: Quadro síntese de caracterização dos professores

Escola	Professor	Idade (anos)	Disciplina	Tempo na Docência	Tempo na Escola	Carga Horária Diária	Situação Funcional
A	P1	39	Matemática	2 anos	2 anos	8 horas	Efetivo
A	P2	34	Ciências	6 anos	2 anos	5 horas	Efetivo
A	P3	31	Matemática	1 ano	1 ano	4 horas	Efetivo
A	P4	27	Língua Portuguesa	6 anos	2 anos	4 horas	Efetivo
A	P5	31	Geografia	7 anos	6 anos	8 horas	Efetivo
B	P6	28	*	6 anos	6 anos	4 horas	Efetivo
B	P7	35	*	6 anos	6 anos	8 horas	Efetivo
B	P8	39	*	3 anos	3 anos	8 horas	Efetivo
B	P9	34	*	3 anos	3 anos	8 horas	Efetivo
B	P10	36	*	5 anos	5 anos	8 horas	Efetivo
B	P11	28	Educação Artística	5 anos	1 ano	8 horas	Efetivo

* Para preservar o sigilo dos dados deixam de ser referidas as disciplinas de alguns professores.

Ressalte-se que alguns professores, sujeitos desta pesquisa, foram docentes em outras unidades escolares nos anos iniciais de suas trajetórias profissionais, transitando por várias escolas durante os respectivos períodos “de exploração” e “desestabilização”, como definiu Huberman (2000). É importante destacar, no entanto, que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Assim, as características anteriormente mencionadas podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira, como lembram Marcelo Garcia (1999) e também Tardif (2013a) em suas considerações sobre as condições de precariedade do trabalho docente.

Para compreender os ambientes escolares, contextos da atuação profissional dos participantes, foram entrevistados ainda os dois gestores das instituições de ensino onde foram realizadas as coletas dos dados. Na análise, são referidos como gestor A e B, em referência às respectivas escolas.

5.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Na coleta de dados, foram utilizados, além do grupo de discussão citado, questionários para caracterização dos professores investigados, sujeitos do presente estudo, visando compreender os contextos de atuação e as condições de seu exercício profissional. As discussões dos grupos foram gravadas e transcritas para posterior análise e reflexão. Para contextualizar e completar as informações sobre as escolas, foram também realizadas entrevistas com os gestores das mesmas, procurando averiguar as formas de recepção e possíveis ações de apoio aos professores iniciantes.

Os roteiros dos grupos de discussão, questionário de caracterização e roteiro de entrevista com gestores são apresentados como Apêndices I, II e III.

5.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa contou com a participação de seres humanos em seu estudo. Seguindo aos requisitos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté. Os trabalhos de campo e interlocução foram realizados após a autorização do projeto pelo Comitê de Ética. A aprovação foi obtida em 10/04/2015, conforme parecer nº 39710114.0.0000.5501, presente no anexo I deste documento.

O procedimento inicial resumiu-se em localizar unidades escolares que compunham em seu quadro funcional pelo menos seis professores iniciantes com até seis anos na docência. O início da investigação deu-se em novembro de dois mil e quatorze, com a averiguação *in loco* das escolas que tivessem em seus quadros funcionais professores iniciantes com disponibilidade e interesse em integrar a pesquisa e com as autorizações das suas unidades escolares para a coleta de dados. Os grupos de discussão se realizaram a partir de abril de dois mil e quinze, após a aprovação do projeto pelo comitê de ética da Universidade de Taubaté.

Após inúmeros contatos, foram identificadas duas escolas de grande porte, que tinham um número razoável de professores com menor tempo de experiência, cujos

diretores permitiram a realização da pesquisa, disponibilizando para tanto o Horário de Trabalho Pedagógico – HTP. Os encontros com os gestores para esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa e a apresentação das autorizações foram necessários. Assim como aguardar a agenda escolar para reunir os respectivos professores iniciantes.

Os professores foram consultados pelos Coordenadores Pedagógicos, e os grupos foram compostos por aqueles que tiveram interesse em participar da pesquisa, uma vez que se buscou investigar a trajetória pessoal do professor iniciante no seu ingresso profissional. Inicialmente, a previsão foi a participação de professores com até 6 (seis) anos de docência para compor os grupos de discussão, critério apontado por Huberman (2000) ao caracterizar o período inicial da docência. Em face da dificuldade em localizar escolas com um número expressivo de professores ingressantes em seus quadros, optou-se pela participação de 1 (um) professor com até 7 (sete) anos de experiência, considerando-se o critério identificado por Tardif (2013a). Consultados, todos os professores concordaram em participar da investigação, mostrando-se interessados em partilharem suas experiências.

Feita a apresentação dos objetivos da pesquisa, entregou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pesquisados, solicitando a assinatura do mesmo. O TCLE garante total sigilo quanto à identificação, bem como assegura sua retirada do estudo a qualquer momento, caso seja a vontade do participante.

A coleta de informações é primordial para formulação e fundamentação do trabalho desenvolvido no projeto, considerando-se relevantes as questões éticas entre pesquisador e pesquisados:

A metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados. Ainda que a maioria dos pesquisadores (especialmente os sociólogos) dedique pouca atenção a essa questão, existe uma elaborada discussão — principalmente entre os antropólogos — que procura dar conta dos problemas decorrentes da relação de alteridade entre os dois polos na situação de pesquisa. Refiro-me, particularmente, às possíveis consequências para a vida de pessoas, grupos e culturas da presença (e da intromissão) de indivíduos portadores de saber, estilo de vida e cultura diferentes. A presença de pesquisadores, muitas vezes disfarçada, pode envolver os observados, pode manipulá-los de acordo com seus interesses e objetivos, introduzindo tensões, provocando rupturas (MARTINS, 2004, p. 296-297).

Assim, o sigilo sobre as escolas e sujeitos investigados foi garantido, de forma a preservar a identidade dos envolvidos. Para preservar este sigilo, deixam de constar

em alguns quadros e apresentação dos dados uma caracterização mais precisa das escolas e sujeitos participantes.

Dos procedimentos que antecederam a coleta de dados, constaram: ofício com autorização da Secretária da Educação, para a realização da pesquisa nas escolas de um município na região do Vale do Paraíba; elaboração do Roteiro do Grupo de Discussão, (Apêndice I); elaboração do Questionário de Caracterização dos Professores (Apêndice II); elaboração do Roteiro de Entrevista com os Gestores (Apêndice III); elaboração e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV); elaboração e apresentação do Modelo do Termo de Uso de Imagem (Apêndice V).

O roteiro do grupo de discussão versou sobre as primeiras experiências do professor no espaço escolar e os principais desafios do ingresso profissional, oferecendo rico material para análise.

Compreendendo-se a pesquisa como uma obra aberta, consideraram-se as dificuldades que se apresentaram no momento inicial de busca pelos locais da coleta de dados, a seleção dos professores iniciantes, as autorizações e os agendamentos para reuni-los. Pode-se constatar ainda, em algumas escolas, posturas distintas referentes à receptividade à pesquisa dentro de suas unidades, conferindo-se que algumas apresentaram-se mais receptivas em detrimento de outras.

As dificuldades no processo de investigação para compor os grupos de discussão transformaram-se em expectativas ao encontro com novas possibilidades, novos olhares e outros questionamentos vindos dos jovens professores.

Foi possível realizar a pesquisa e encantar-se com os profissionais ao discutirem suas experiências docentes.

5.4 Procedimentos de Análise de Dados

Métodos qualitativos podem proporcionar conjuntos de informações importantes e complexas, não sendo simples de serem analisados. Os diversos instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo deram origem a uma grande quantidade de informações, trazendo a necessidade de compreender, interpretar e organizar essas informações, e apresentá-las de forma clara, de modo a torná-las acessíveis à compreensão do leitor.

Após os procedimentos necessários, como transcrição das entrevistas gravadas, conferência das anotações realizadas e questionários aplicados, esse material precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis, definidos de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Weller (2006):

O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Portanto, a amostra teórica não é definida previamente, mas ao longo da pesquisa, implicando em um processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados. [...] Esse procedimento é realizado com o objetivo de esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então, o que implica uma comparação constante dos dados já no momento de coleta destes (WELLER, p. 248, 2006).

Segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados não se restringe à fase final, após o encerramento da coleta de dados, mas está presente em várias fases da investigação. Conforme sugestão das autoras, os dados obtidos com os diferentes instrumentos utilizados (transcrição das discussões, anotações e percepções dos entrevistados) foram organizados e submetidos à leitura e releitura, visando identificar os pontos relevantes e construir categorias, inicialmente mais descritivas, que foram sendo reexaminadas e modificadas ao longo do processo de análise, tentando estabelecer as conexões e perceber as relações, em meio à diversidade das informações obtidas.

Assim, a partir das inúmeras leituras, orientadas pelos objetivos inicialmente propostos na investigação, foram emergindo os aspectos mais recorrentes nas falas dos participantes, que vão dar origem às categorias que procuram apresentar, de forma organizada, os sentidos e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências no ingresso profissional.

Essas categorias mais descritivas foram confrontadas com os fundamentos teóricos e pesquisas relacionadas, para se construírem as análises interpretativas do estudo. É muito importante que o pesquisador se aprofunde nas interpretações, a fim de obter qualidade na sua investigação:

Para estudos em ciências sociais e humanas, o foco de análise na sequência das interações é extremamente importante, pois permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos. Nem sempre se observam nos trabalhos publicados um adensamento das interpretações com este tipo de análise, ficando os relatos nos aspectos mais gerais, quase óbvios (GATTI, 2012b, p. 48).

A escolha do grupo de discussão como metodologia colocou em foco dados que denotam experiências significativas, podendo ser percebidas e analisadas como sinalizações de diálogos que requerem um afinamento entre todos os envolvidos no âmbito educacional, o que deve compreender a representação da educação no contexto atual.

Um campo de significados se fez presente nas discussões dos professores, considerando as especificidades quanto às percepções, o que envolve mais propriamente um contexto particular de inter-relações, sistemas organizacionais, inferências sociais.

A experiência no período de quatorze semanas para que fosse realizada a coleta de dados foi determinante para uma reflexão mais aprofundada pela pesquisadora, no que diz respeito ao paradoxo entre o campo teórico e a realidade da educação em loco.

A análise interpretativa dos aspectos relevantes obtidos na discussão dos sujeitos participantes da pesquisa fundamentou-se nas abordagens teóricas dos autores que analisam e sustentam conceitos como ingresso profissional, professores iniciantes e formação inicial.

Na próxima seção, são apresentadas as análises do que foi extraído dos dois grupos de discussão, formado por professores do Ensino Fundamental II de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de um município da região do Vale do Paraíba.

6 PROFESSORES INICIANTES: OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL

Percebeu-se nos participantes dos dois grupos, ao relatarem a própria experiência, a importância atribuída pelos professores à oportunidade de dialogar sobre as suas vivências, denotando-se o pouco tempo que dispõem para momentos de reflexões no cotidiano atribulado da escola. Os diálogos foram sendo construídos, revelando o trabalho cotidiano dos docentes, suas dificuldades, seus dilemas, seus desafios, somados ao conjunto de suas experiências e aos aspectos da formação profissional. Os significados compreenderam o que se revela na linguagem subliminar, o que se entrevê nos gestos, vozes e olhares.

Na sequência, procuram-se apresentar alguns desses aspectos que puderam ser percebidos na experiência coletiva, assim como nas experiências singulares e que se mostram importantes para compreensão do nosso objeto de estudo.

6.1 Formação Inicial: lacunas e contribuições

Os professores iniciantes vivenciam experiências impactantes em seu ingresso profissional. Ao comentarem seus primeiros dias na escola, os participantes colocaram em pauta a questão da formação inicial, que não lhes confere um maior suporte neste momento do ingresso, como se observa nas falas abaixo:

Fiz a faculdade porque eu entendia que eu tinha facilidade de ensinar matéria, ensinar os outros, mas o primeiro dia ... bateu um desespero... (professor 1-A)

A primeira vez que eu entrei, muita insegurança, é...porque a faculdade a gente vê que ela não dá muita base para você, e aí...base no sentido de, não só o conhecimento, mas como você passar o conhecimento para os alunos...(professor 2-A).

As falas remetem ao sentimento de insegurança, relacionado à formação, que não oferece respaldos para o enfrentamento da realidade complexa que se apresenta no ambiente escolar. Segundo Tardif (2013a), o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Esse primeiro momento de estreia docente implica recorrer aos conhecimentos adquiridos na formação profissional e ao apoio dos

profissionais no contexto escolar, para o enfrentamento das novas situações que os aguardam. O autor ressalta que os professores, no início da profissão, ao se depararem com as condições difíceis de trabalho, percebem que não estavam preparados. É o que se observa no depoimento:

[...] foi meu primeiro desafio, “nossa... mas eu ainda não estou preparada para isto”, nossa, aquele medo do que eu vou encontrar, qual é o nível das crianças, qual idade, como eu vou ensinar, aquele medo [...] (professor 10-B)

Evidencia-se que a formação deveria ser fundamental, para oferecer-lhes subsídios frente às dificuldades que se apresentam no início da profissão. Neste sentido, Davis et al. (2012) observam que:

A ausência de uma formação docente que favoreça o aprendizado de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício profissional está diretamente ligada às dificuldades para despertar nos professores conhecimentos para lidar com as transformações biológicas, afetivas, cognitivas, e socioculturais do alunado, deixando de mobilizar, nos jovens, o interesse pelos assuntos escolares (DAVIS et al., 2012, p. 184).

As autoras afirmam que ao persistirem a precariedade da formação inicial e continuada do professor, prosseguirá a exclusão precoce de adolescentes e jovens da escola, ainda que reconheçam esta instituição como importante para seus projetos de vida pessoal e profissional.

Ao se referirem à importância da formação profissional, os participantes reafirmam como fundamental o estágio, o qual, entretanto, revela-se insuficiente para o conhecimento da realidade escolar:

No meu caso a faculdade não me ajudou em nada, no sentido de prática de aula, não me ajudou em nada, inclusive, eu acho que durante a faculdade eu consegui fazer estágio, muito assim... superficial, se eu tivesse que fazer o estágio verdadeiramente, eu estava pensando isto ontem, eu acho que eu não teria nem terminado a faculdade, porque, é verdade, para mim foi um choque. (professor 1-A)

Isto eu vou ter que admitir, a propósito, que poucas faculdades preparam o professor para a sala de aula mesmo. Eu vejo, porque eu leio bastante, convivo, convivi, bastante com professores, eu já esperava, mas preparar mesmo a faculdade no estágio, como todo mundo fez, acho que ela é deficiente ainda na formação do professor. (professor 3-A)

Nota-se a referência atribuída à formação, ficando evidentes, nessas afirmações, que se esperava um respaldo mais efetivo para o enfrentamento da prática docente.

As afirmações dos participantes vão ao encontro das análises de Gatti (2012a) de que os cursos de graduação dos professores, em nível superior, não são suficientes para prepará-los para o ambiente complexo do trabalho docente.

A autora observa:

[...] a recorrência da constatação de uma formação inicial inadequada à realidade das escolas e dos alunos, dificuldades didático-pedagógicas e de informação em relação aos componentes curriculares, problemas para a seleção de atividades relacionadas aos objetivos de ensino, ao desenvolvimento da avaliação dos alunos; ao comportamento dos alunos – a questão da disciplina, e às famílias – questões sociais e culturais. (GATTI, 2012a, p. 5).

Gatti (2012c) afirma que a formação de professores precisa ser refletida e realizada partindo da função social própria à educação básica e aos processos de escolarização, não somente partindo das ciências e de seus campos disciplinares, como adendo dessas áreas; mas por meio de políticas de formação que levem a superar a fragmentação entre cursos e intracursos, desenvolvidas com responsabilidade e continuidade, não se vinculando a interesses políticos imediatos.

Gatti (2012c, p. 2012), complementa:

Verifica-se pelos estudos disponíveis, que os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes pouco tem se detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação, bem como, não abordam as questões relativas aos currículos adotados nas redes de ensino como política regional ou local (LIBÂNEO, 2010; GATTI et al., 2008, 2009; GATTI, 2011; SILVA Jr., 2010).

A autora analisa que a relação entre teorias e práticas, evidenciada como fundamental nas normatizações políticas no referente à formação de professores para a educação básica, não se apresenta nos currículos praticados pelas instituições de formação profissional para professores.

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimento, ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. As críticas dos participantes sugerem que a formação nos cursos de Licenciatura não vem oferecendo essa possibilidade de reflexão teórica, articulada à prática, essencial na formação docente.

Observa-se a representação dessa realidade no dizer dos professores, quando expressam as dificuldades sobre suas práticas iniciais. Como afirma Tardif:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho (TARDIF, 2013a, p. 86).

Gatti (2012a, p. 3) reflete bem a situação apresentada pelos participantes, quanto aos professores que recém-formados se encontram legalmente habilitados para a docência, mas não estão preparados o suficiente para o início do exercício profissional.

No entanto, há algumas posições discordantes dos professores que destacaram contribuições do curso de Licenciatura para o seu preparo profissional:

Eu achei que a faculdade, o meu curso, os professores, pegando a linha que eles estão comentando das faculdades, que não prepararam tanto assim, o meu caso eu achei que a minha faculdade me preparou bastante, gostei muito, os professores, eu me lembro que, quando eu fui fazer estágio pela primeira vez, os professores sentaram comigo, me ajudaram a montar uma aula, eu gostei muito, o que eu não tinha mesmo, não sabia mesmo era preencher uma caderneta sabe?[...] (professor 4-A)

Observa-se, na fala da professora, um aspecto fundamental na formação universitária, que é a proximidade com o universo escolar durante o estágio. Nota-se que esse ponto foi fundamental nos impasses que se apresentaram para o grupo de professores: o conhecimento da realidade escolar e o apoio das escolas aos professores iniciantes, assim como as faculdades que os prepararam.

Como também observa Gatti (2012a), o início da docência é um período de buscas de apoios e de informações; e de trato com as relações interpessoais na escola, entre professores, alunos, colegas, direção da escola e outros técnicos. Portanto, quando a formação inicial favorece o conhecimento do universo escolar, os professores sentem-se mais preparados nesse período de transição entre os espaços da formação e do trabalho. Esse aspecto revelou-se fundamental na inserção profissional dos docentes.

Nóvoa (2007, p.14) analisa que a “formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Segundo Imbéron (2011), trata-se de formar um profissional prático e reflexivo, que recorrerá à investigação frente às situações de incertezas

contextualizadas e únicas, para intervir e decidir na prática e, por conseguinte, conduzir a novas concepções de formação. O autor observa que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência (IMBÉRNON, 2011, p. 41).

Imbernón (2011) analisa que o conhecimento que se encontra fragmentado nas experiências prévias com alunos, na formação inicial e na formação no exercício da profissão, possibilita o questionamento e a legitimação do que é colocado em prática. O autor reitera que a formação do professor deveria se apropriar de uma metodologia que venha a fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social, oriundos das experiências, significando a importância da proximidade entre a formação e a prática educativa.

As dificuldades no início da docência reveladas pelos participantes podem estar relacionadas às fragilidades da formação inicial, que muitas vezes não reflete o ambiente da sala de aula, assim como aos programas de estágio, que podem não corresponder com as expectativas de aprendizado dos futuros professores. Esses são aspectos difíceis no início da carreira docente, considerando-se poucas, na formação inicial, as possibilidades de reflexão articulada à realidade da profissão.

6.2 Os Desafios apontados pelos docentes

Os professores relatam dificuldades de diferentes naturezas em seu início profissional. Entre elas, destacam-se questões pertinentes à ação de ensinar, como a gestão da sala de aula, considerando-se a pouca experiência com as práticas pedagógicas, a interação com os novos alunos, as situações que podem surgir e solicitar o repertório de conhecimentos dos conteúdos. Isso tudo significa grandes demandas para os principiantes na docência. Outro aspecto que se destaca nos relatos dos participantes é o processo de inserção no ambiente escolar: a relação com os pares e superiores hierárquicos, o conhecimento das rotinas e regras, a percepção das normas e valores, muitas vezes implícitos, que orientam as relações e ações dos atores escolares.

Ao abordar os aspectos da construção dos saberes pelos professores iniciantes, Tardif (2013a) destaca os diferentes “objetos” que constituem a prática docente:

Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Esses objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2013a, p. 50).

Nos relatos dos professores revelam-se esses aspectos que delimitam as condições da sua atividade profissional, como se discute a seguir.

6.2.1 As Relações com os Alunos

Os relatos dos participantes indicam que, ao se encontrarem frente aos desafios de tornarem-se professores, percebem-se vulneráveis na gestão da sala de aula, sobretudo pela inexperiência nas relações com os alunos e demais atores escolares.

Os aspectos destacados pelos participantes, ao abordarem os desafios do ingresso profissional, referem-se às relações interpessoais na sala de aula, a didática e os conhecimentos teóricos para lidar com os alunos. As falas abaixo são representativas das experiências do grupo:

[...] então quando eu vim dar aula aqui, acho que a minha dificuldade, a minha ansiedade, o meu receio era mais com relação a que alunos eu iria encontrar aqui, que nível de conhecimento, como que eu ia desenvolver, será que eu ia me dar bem, será que eu ia...ser aceita pelos alunos, se eu ia tirar de letra, naquele momento ali, ter uma boa didática. (professor 9-B)

E dificuldade que eu tive foi falta de experiência com sala de aula, e esta responsabilidade, a falta de ferramentas teóricas mesmo, para lidar com esse “ensinar alguém”. (professor 7-B)

A dimensão relacional da docência, especialmente no trato com alunos, é uma das dificuldades que os professores vêm experimentando no seu início docente. Como destacam Tardif e Lessard (2014a, p. 31), a docência é um trabalho impregnado pelo seu “objeto humano”: “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (grifos dos autores)”. Essa característica essencial da docência está expressa na fala do professor, quando se refere à dificuldade para

“ensinar alguém”, ou seja, a compreensão do aluno como agente ativo no próprio processo de aprendizagem.

Segundo Tardif e Lessard (2014a), o fato de ter outro ser humano como seu objeto de trabalho é central na atividade dos professores, o que envolve relações de poder, conflitos de valores, formas de comunicação e temperatura afetiva nas interações em sala de aula. O docente se encontra em interação com outras pessoas, principalmente os alunos, num contexto em que o elemento humano é determinante, e estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, passíveis de interpretação e decisão. Os autores lembram que os alunos podem opor resistência ao trabalho do professor, reportando-se neste sentido à necessidade constante de motivá-los e conquistá-los para a participação nas aulas. Os depoimentos dos professores confirmam esse aspecto:

Pra mim a grande dificuldade é de sala de aula..., para mim a grande dificuldade é controlar a sala, a parte psicodélica, não é nem psicológica. Eu não descobri essa parte didática, pedagógica, psicológica, de prender a atenção deles, de impor respeito, e ... não autoridade, mas sim aquela atenção, com aquela admiração, eu quero fazer isto que ele tá falando e propondo. A dificuldade de pôr ordem na sala pra mim é o grande desafio. (professor 7-B).

Eu acredito que seja a questão da disciplina, realmente porque a gente vai com uma expectativa muito grande e você não atinge à todos e eu sempre acho assim, que aquele aluno que eu não consegui atingir, a culpa foi minha, o desinteresse dele foi porque eu não consegui motivar o suficiente, minha aula não tava...eu comecei assim, minha aula não tava legal o suficiente para que ele é...se interessasse. Como dizem as teorias pedagógicas, “você tem que mobilizar o aluno”... de certa forma...(professor 5-A).

A indisciplina é, provavelmente, um dos desafios mais difíceis para os professores, considerando-se o momento específico da iniciação na docência.

As dificuldades para lidar com os problemas de indisciplina, buscando estratégias correspondentes ao comportamento dos alunos, as quais, em algumas circunstâncias, podem transformar-se em impasses difíceis de serem administrados, são recorrentes nos depoimentos, pela inexperiência na gestão de sala de aula ou pelo pouco discernimento, decorrente da imaturidade em relação aos conflitos que fazem parte das interações sociais.

Como destacam Tardif e Lessard (2014a), ensinar é um trabalho interativo, e na sala de aula o professor interage com grupos de alunos, que por sua vez, interagem entre si, o que faz com que os comportamentos perturbadores de alguns alunos perturbem todo o grupo. Assim, se o professor for incapaz de controlar um ou dois alunos, o trabalho coletivo será prejudicado, comprometendo a aula e atingindo

emocionalmente o professor. Os relatos dos participantes evidenciam essas dificuldades:

O problema que me deixa mais angustiada é o... da indisciplina... é um problema que me deixa mais angustiada. Aqui eu tenho, mas nem se compara com a angústia que eu sofria... há... no ano passado quando eu dei aula numa escola assim, bem complicada... nesse sentido mesmo de pais não presentes. Uma escola pública... pais não presentes, alunos indisciplinados, alunos com sérios problemas sociais, que eu acho perigoso a gente ficar tratando, o professor virar psicólogo, médico, é... mãe, pai, tia... é complicado, porque nós nunca conseguiremos resolver todos os problemas... (professor 4-A)

O desafio de lidar com a indisciplina na sala de aula é agravado por uma cultura escolar que tende a valorizar a ordem e a disciplina no trabalho docente, percebendo o professor como único responsável pelos problemas da sala de aula, como se observa na fala abaixo:

Professor é para passar conhecimento. Da melhor maneira possível. Então criou-se essa cultura de ...a gente fica fora porque daí a gente coloca isso que professor bom é o cara que não traz problema para a direção. Não, eu não tenho que resolver! Daí o cara é bom porque ele resolve lá na sala. Não, não tem que resolver na sala, o cara do celular, o cara do xingo, da briga, de não obedecer. Quem tem que resolver é a direção. Professor não resolve isso! Então se criou isso, e aí infelizmente a classe acabou, quase que toda, acatando isso. Você vê muito professor “Não, não... comigo cem por cento”, “Nossa, comigo é uma maravilha, não! Não dá problema”. Ou seja, ele é o bom, porque ele não leva o problema para a direção. [...] Eu acho que essa cultura que se criou é horrível. (professor 1-A)

O dizer do professor refere-se à crença, difundida nas organizações escolares, de que “o professor bom é aquele que controla a sala de aula e não leva os problemas para a direção”. Esse dizer parece sugerir que é da responsabilidade do professor manter a disciplina, sob o critério da eficiência. Tardif e Lessard (2014a) discutem essa situação, enfatizando que a sala de aula constitui o espaço por excelência do exercício da docência, no qual o professor

[...] é e se percebe sempre como principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da classe, essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem a mesma situação, sem pedir a intervenção de ninguém: portanto geralmente é preciso fazer exatamente como os outros, quer dizer, não contar com eles (TARDIF; LESSARD, 2014a, p.64).

Os relatos dos professores descrevem as dificuldades na dinâmica da sala de aula, a indisciplina e o “novo” aluno que ingressa no sistema escolar. As dificuldades

levantadas por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola, chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse “corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Nóvoa (2009) afirma sobre as duas realidades que se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção:

Por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. Por outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas (NÓVOA, 2009, p. 4).

Evidenciam-se no âmbito educacional situações complexas a serem administradas pelos professores iniciantes, indicando-se que as diferenças geracionais trazem também os desafios colocados pelas novas tecnologias.

Essas são situações recorrentes nas escolas, consequência das transformações significativas na sociedade contemporânea. As falas refletem esse desafio de lidar com a diversidade presente na sala de aula:

[...] o maior desafio quando eu entrei na sala de aula, foi na verdade o choque de geração, de época... [...] é tentar puxar a turma para falar a mesma língua, pelo fato de ser uma geração muito diferente da minha, da nossa época no caso, quando eu estudei, uma geração que está tanto até dispersa em relação ao ensino, eu vejo isto como um desafio de estar trazendo eles para a realidade. (professor 3-A)

Davis et al. (2012) observam a grande dificuldade que os professores têm de se aproximar da cultura juvenil, por ser esta portadora de uma linguagem estranha ao mundo escolar. Consideram que a escola não reconhece como válidas as necessidades e expectativas expressas na cultura jovem. Afirmam que “esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos de trama institucional e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos” (ZIBAS; FERRETI; TARTUCE, 2004, p. 114-115, apud DAVIS et al., 2012, p. 177).

Essas dificuldades na relação com os jovens são citadas pelos participantes, destacando a dificuldade de lidar com alunos que utilizam novos recursos tecnológicos

e desenvolvem formas de aprendizado e comportamentos na sala de aula considerados inadequados pelos professores:

Eu colocaria o aluno [entre as dificuldades] acredito eu por ele tá rodeado de várias tecnologias, o aluno, ele está muito disperso. Em relação a querer aprender, ele está mais interessado em outras coisas, do que focar realmente em aprender o conteúdo. (professor 3-A)

Os depoimentos corroboram uma questão destacada por diversos autores (TEDESCO, 2001; IMBERNÓN, 2011; FANFANI, 2007), quando discutem os impactos das transformações sociais, assim como a presença das novas tecnologias da informação e da comunicação na atividade docente. Observam que elas alteram as formas de comunicação e interação entre professores e alunos, o que vem a interferir nas relações de poder na sala de aula.

Mansutti (2011 apud DAVIS et al., 2012) afirma que a instituição escolar não é o único lugar de aprendizagem para os jovens, observando que:

Essas novas gerações são essencialmente interativas e, portanto, “portadoras de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada”, além de circularem “pela via virtual ou real, por vários e múltiplos espaços e tempos”. Para a autora, isso significa que os adolescentes e jovens “obtem ganhos de aprendizado na experimentação e na circulação em múltiplos espaços e territórios a que têm acesso”, como hipertextos e recursos multimídia, que viabilizam comunicação e informação. (MANSUTTI, 2011, p.71, apud DAVIS et al, 2012, p.177).

Percebe-se pelos relatos que as formas de se comunicar e interagir trazidas pelas novas gerações implicam dificuldades de transição para esses novos sistemas de comunicação, informação e interação pela geração dos professores, que se reconhecem nos modelos mais tradicionais de ensino.

Um aspecto a ser destacado nos depoimentos é que, talvez pelas expectativas construídas em sua formação inicial, observa-se que os professores se percebem culpados pela indisciplina ou desinteresse dos alunos:

Eu acredito que seja a questão da disciplina, realmente porque a gente vai com uma expectativa muito grande e você não atinge a todos e eu sempre acho assim, que aquele aluno que eu não consegui atingir, a culpa foi minha, o desinteresse dele foi porque eu não consegui motivar o suficiente, minha aula não tava...eu comecei assim, minha aula não tava legal o suficiente para que ele é...se interessasse. Como dizem as teorias pedagógicas, “você tem que mobilizar o aluno”.... de certa forma... (professor 5-A)

Porque daí você não vê mesmo um retorno, você não vê, se aplica, faz tal..., você fica ainda com a dúvida, será que eu estou no caminho certo, será

que esta geração é um pouco mais visual, que você faz...você pega um filme, você pega um vídeo, você pega imagens para ver se através de...leitura jamais! Ninguém lê né...[...] (professor 8-B)

As falas acima apontam uma questão que vai além das dificuldades de relação com esses novos alunos, que têm formas de comportamento e culturas muito diversas daquelas esperadas pelos professores. Percebe-se que os docentes sentem que o seu trabalho é inadequado para ensinar a esses alunos, ou seja, esse conflito geracional coloca em questão a identidade profissional dos professores.

Segundo Marcelo (2009b), a identidade não é um atributo estável, mas um fenômeno relacional, um processo de interpretação de si mesmo, construído ao longo da carreira, por meio do qual os professores se definem e dão sentido à própria atividade profissional:

A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (MARCELO, 2009b, p. 114).

Assim, as mudanças nas relações sociais geram insegurança e contradições entre o que os professores acreditam que deveria ser o seu papel e o que realmente são capazes de fazer na sala de aula, o que compromete sua identidade profissional.

Essa situação é agravada por um fenômeno apontado por diversos autores, ou seja, o isolamento do trabalho docente. Tardif e Lessard (2014a, p. 64) observam que a “solidão do professor diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão”.

Os autores ressaltam que a solidão dos professores *diante de e* com o grupo de alunos apresenta diversas consequências; ao mesmo tempo que a autonomia é favorecida, também constitui-se em um peso significativo, pois o trabalhador conta consigo mesmo, não podendo geralmente, contar com ninguém.

Os depoimentos dos participantes evidenciam situações em que o professor se vê sozinho com seus dilemas, não se percebe como parte de um coletivo, de um sistema que deveria oferecer os apoios necessários nessa fase do início profissional. No entanto, como ressaltam Tardif e Lessard (2014a), a ordem na classe está relacionada à ordem na escola, no contexto comunitário, e sobretudo na família. Neste sentido, a solidariedade e a convergência entre esses três sistemas de autoridade, ou seja, a classe, a escola e o contexto social, são fatores importantes no trabalho

docente, considerando-se que quando vêm a falhar, pode ser constatada toda sorte de problemas.

Conforme analisam Tardif e Lessard (2014b), o atual modelo escolar estaria em crise. Segundo os autores:

Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar, principalmente na rua ou no shopping, e porque não há ou não há mais alternativa à escola para ocupar os jovens. Esses jovens da televisão e da internet consomem as aulas e aqueles que as ministram como consomem um programa de televisão, um clip ou uma publicidade, eles permanecem ou “zapeiam”; tem uma relação emotiva – “gosto ou não gosto” – e utilitarista com o saber – “para que serve isso?” (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 258).

Os autores denotam que os professores às vezes se veem impotentes, não sendo capazes de concorrer com a mídia cada vez mais eficaz e invasiva, pelo seu poder de sedução. Nessas condições, nas quais a instituição não oferece outra referência de modelo, “os docentes são abandonados a si mesmos, em relação diária com os alunos e na construção do sentido que eles tentam encontrar ou dar à sua experiência” (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 259).

Assim, esse contexto de crise do modelo escolar vigente coloca em crise também a identidade docente, quando os professores perdem as referências sobre o sentido do próprio trabalho, como apontado por Lantheaume (2012), o que se traduz em sofrimento e desgaste profissional.

Os relatos dos professores apresentam situações complexas sobre os desafios do ingresso, conduzindo às reflexões sobre as questões que vêm dificultando o momento de tornar-se professor, tais como as vulnerabilidades relativas à formação inicial, as dificuldades de gestão em sala de aula, assim como as interações com os alunos e todos os que partilham o ambiente profissional. Nesse aspecto, apresentam-se como fundamentais os processos de socialização quando os professores iniciantes se incorporam à organização escolar, por meio da recepção e dos devidos apoios no início da carreira docente, tanto pelos gestores como pelos colegas de profissão. É o que se discute na sequência.

6.2.2 Aprender a Ensinar

As preocupações quanto aos saberes docentes apresentam-se nos dizeres dos professores, quando se deparam com as dificuldades pertinentes ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Ao discutir o conhecimento profissional dos professores, Roldão ressalta a complexidade da ação de ensinar, destacando os diferentes saberes envolvidos na docência:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científicodidáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Buscar construir esse saber profissional é uma questão desafiadora no início da carreira, relatada pelos professores ao compreenderem a complexidade que faz parte da profissão docente, implicando efetivos empenhos por parte deles.

Nas falas dos participantes, pode-se reconhecer que procuram um melhor desempenho nas aulas, motivando os alunos no desenvolvimento de conteúdos interessantes, utilizando-se de várias formas de ensinar para que as aulas se tornem significativas, como se observa no relato do professor:

Eu busco no meu desafio sempre criar coisas novas... Então o desafio é sempre trazer novidades para os alunos, para que eles se envolvam com o conteúdo, tenham vontade de sempre estar progredindo, e também isto motiva a mim, não sei, a escola. É como você falou, é um desafio, cada aula eu tenho que correr atrás de mais coisas, para não cair na mesmice, vamos dizer assim, toda aula é igual, não, eu tento cada aula fazer com que o aluno... sempre estou buscando várias formas de ensinar. [...] O desafio de conhecer mais, para poder ter conhecimento mesmo para passar para o aluno [...] (professor 10-B)

Pode-se perceber, no dizer do professor, a preocupação com o progresso dos alunos, e este é um aspecto que o motiva a estender a atividade profissional para além da sala de aula, buscando conhecimentos para ensinar seus alunos. Marcelo (1998) considera que os professores iniciantes são profissionais conscientes de que sua formação ainda estaria inacabada, por conseguinte, preocupam-se em melhorar como docentes, percebendo difíceis os primeiros anos de ensino, tanto pessoalmente como profissionalmente.

O desafio de conhecer mais, “ter conhecimento mesmo para passar para o aluno”, como pode ser observado no relato do professor, revela um processo de

exercício da reflexão, de reavaliar as práticas e proceder diferentemente, na busca de informações didáticas para embasar o conhecimento que se constrói a cada dia, por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência.

Imbernón (2011) observa que “a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional” (IMBERNÓN, 2011, p.113). Assim, os professores expressam, em seus depoimentos, a necessidade de buscar novos conhecimentos e possibilidades para as suas práticas. Consideram a importância da teoria ao fundamentar as reflexões e, portanto, estas serão norteadoras das práticas em sala de aula e do seu desenvolvimento profissional.

Os relatos que seguem denotam como estes professores vêm buscando responder aos desafios na gestão pedagógica de suas salas de aulas:

Acho que tem sido um desafio constante,[...], em qualquer lugar que você vai, sempre tem questões novas, ou sempre tem coisas a se fazer, e tem horas que você planeja, planeja e não dá certo, e tem horas que você planeja, vai por outro caminho e dá certo, e tem horas que você não planeja tão claro e dá certo, então é um desafio [...]. (professor 11-B).

[...] acho que quando a gente planeja fica um pouco mais simples o caminhar, com o tempo você vai tendo o jogo de cintura também até para o improviso, mas acho que o maior desafio é ter essa organização, planejar o que você vai desenvolver, a gente ter também o conteúdo do curso bem estruturadinho, facilita um pouco, mas é... acho que é o se reinventar, o desafio é este, trazer coisas novas [...]. (professor 11-B).

Os relatos dos professores referem-se ao planejamento das aulas como uma forma de organizar as atividades na aula, garantindo certa margem de segurança, em face das situações inesperadas que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Evidencia-se, nos dizeres dos professores, que saber organizar o planejamento é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos conteúdos. Esse é um aprendizado importante para os professores iniciantes, considerando-se que não dispõem de muitas experiências anteriores e não possuem ainda um repertório de estratégias para enfrentar as incertezas do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2014a) analisam que os professores iniciantes parecem solicitar e receber mais suporte pedagógico para o planejamento, assim como para a preparação dos materiais pedagógicos, observando que se trata mais de uma colaboração para o cumprimento de tarefas do que propriamente a participação coletiva num trabalho comum.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008), referenciando-se em Shulman (1984, apud REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), afirmam que os professores devem conhecer o conteúdo que ensinam para que possam promover a compreensão desses conteúdos, ou seja, compreender os conceitos fundamentais da matéria em questão, os fatos centrais e como estes conceitos se relacionam entre si.

As autoras consideram que, para a orientação da aprendizagem dos discentes, é necessário que os professores compreendam como se desenvolvem as concepções dos alunos e como se estabelecem as relações entre as ideias desses alunos e as da área que estão ensinando.

Em suas falas, os professores apontam a importância da observação como fonte de alimentação da prática e atendimento à diversidade na sala de aula:

Para mim assim... o que eu senti dando aula, é sentir a...a maneira com que cada aluno aprende, acho que isto é o maior desafio [...], acho que a maior dificuldade que eu senti, foi assim, sentir mesmo a deficiência dos alunos, e conseguir falar de uma forma clara para todos e, mesmo para o mais inteligente até para o menos inteligente...e sentir que a classe toda está conectada comigo. Acho que este foi o desafio. (professor 10-B).

Ele tem que saber refletir, ele tem que ter uma opinião formada, tem que ser inteligente, tem gente que parece que não quer ser inteligente, tem gente que não conhece coisas, tipo não precisa aprender com o professor dentro da sala de aula, é na internet, vendo TV, conversando com o vizinho. (professor 9-B).

Os professores evidenciam os desafios ao buscarem compreender a maneira como cada aluno aprende, mostrando, em suas percepções, que tão importante como o aprofundamento dos conteúdos a serem ensinados, é a reflexão sobre as dificuldades, os interesses dos alunos e os conhecimentos que já foram construídos.

Nesse sentido, Imbernón (2011) destaca que a construção do conhecimento pelo professor deve estar vinculada às práticas no contexto profissional e esse conhecimento precisa ir além das competências, para que as relações entre alunos e professores sejam eficazes, assim como o estabelecimento de bases de conhecimentos de conteúdo como ciência básica do professor, do aperfeiçoamento da didática e do aspecto criativo instrumental. Conforme afirma o autor, o conhecimento do professor não pode se desvincular da relação teoria e prática, nem tampouco do que compete à sua função de analisar os problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação. Destacando ainda que isso se aplica ao contexto concreto.

Essas são questões relevantes ao direcionarem reflexões sobre a construção dos saberes pelos professores iniciantes e sobre como eles irão lidar com todos os aspectos que envolvem o saber ensinar dentro do multifacetado contexto educacional, muitas vezes desconhecido, onde se dá a socialização profissional desses docentes.

Esses aspectos são evidenciados nos dizeres dos professores quando se referem às dificuldades em elaborar o percurso dialógico no desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Entre elas, o desinteresse dos alunos, mais acostumados ao imediatismo dos recursos das tecnologias:

Eu colocaria o aluno [entre as dificuldades] acredito eu por ele tá rodeado de várias tecnologias, o aluno, ele está muito disperso. Em relação a querer aprender, ele está mais interessado em outras coisas, do que focar realmente em aprender o conteúdo. (professor 3-A)

“Muito mais fácil! Você digita... não, é assim, você foca a sua dúvida porque às vezes pra você aplicar um conceito, pra você construir aquele conceito, eu lembro que, alguns autores... é muito mais difícil, porque você vai ter que contar uma história. O aluno não quer, “Que é isto professor?” “Isto é isto”. Bom... é o que ele quer saber. Então o professor Google, hoje, é muito mais rápido, porque “O que é isto?” ... então, a resposta vai vir do jeito que ele também acha que é... e não tem crítica em cima disto, então eu acho que por isso a culpa é do aluno, porque se criou algo, que ele só quer conteúdo, ele só quer o rápido ou “fast food”, é...bem rápido...e não consegue criticar nada, porque ele não tem opinião, não sabe o conceito, não vai estudar mesmo. (professor 2-A)

Essas são situações recorrentes nas escolas, consequência das transformações significativas na sociedade contemporânea. Para os professores, lidar com esse “novo aluno” que frequenta a escola é um desafio difícil. Discutem aspectos importantes sobre o uso das tecnologias, que parecem denotar a necessidade de um maior aprofundamento ao serem utilizados como recursos pedagógicos, cada vez mais imprescindíveis e importantes nas salas de aulas. Analisando essa questão, Karsenti (2014, p. 183) argumenta que:

As TIC não devem ser um objeto de aprendizagem; as TIC devem estar a serviço da pedagogia para que os futuros docentes sejam expostos a modelos eficazes de integração pedagógica das TIC. [...] as competências tecnopedagógicas, são competências transversais que deveriam ser construídas pelos futuros docentes no conjunto das suas atividades de aprendizagem, e não em um único curso sobre as tecnologias.

Considerando-se o trabalho com a diversidade de alunos, muitas vezes em contextos com grandes dificuldades econômicas e sociais, os professores iniciantes estarão frente a circunstâncias que exigirão habilidades específicas, o domínio dos conteúdos programáticos e outros conhecimentos, como as possibilidades que podem

ser oferecidas pelas novas tecnologias no trabalho pedagógico em sala de aula. Karsenti (2014, p. 181) observa:

Durante os últimos 50 anos, muitas transformações afetaram a sociedade, entre as quais as novas tecnologias da informação e da comunicação, usualmente chamadas NTIC ou TIC. Essas inovações acrescidas às mudanças dos hábitos familiares e dos valores sociais, tiveram certamente um impacto particular nos estudantes, principalmente naqueles que cresceram junto com essas transformações sociais e essa revolução tecnológica. As gerações, ao contrário das antigas, têm assim expectativas e necessidades novas, que parecem especialmente presentes nos meios de ensino, tais como a universidade.

Embora relativamente jovens, portanto inseridos na cultura digital, no uso das tecnologias em seu cotidiano, os professores não parecem perceber a tecnologia como um recurso na sua atividade pedagógica:

[...] essa tecnologia acho que atrapalha bastante os alunos hoje, eu dou aula em escola particular também, eu vejo os alunos que às vezes que não tem... você dá aula e eles deixam passar as dúvidas, porque eles sabem que na internet também eles vão conseguir achar a resposta da questão, uma coisa muito mais... hoje é muito mais fácil. (professor 2-A).

Esse aspecto é também destacado por Tardif e Lessard (2014b), quando se referem à introdução das novas tecnologias da comunicação nas escolas como internet, multimídias, computadores e outros. Consideram que o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação”, e aplicam-se a ele modelos de racionalização, não se dando o trabalho de questionar sua validade e de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, assim como o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Alguns outros aspectos puderam ser identificados nos relatos dos professores como difíceis ao gerirem os aprendizados em suas aulas. Esses aspectos devem ser considerados como questões para reflexões na organização escolar, como os que reportam os professores a respeito da sua dificuldade em ensinar alunos que não dominam os conteúdos anteriores, não são atentos às aulas ou não se dispõem a fazer esforços para aprender:

Para mim é o acumulativo de matéria, eles chegam sem saber a do ano anterior, sem saber a anterior. Bom, eu acho a exata, principalmente a matemática, ela é completamente cumulativa, daí...eu não consigo ir pro próximo tema...[...]. Matemática não, ela é totalmente cumulativa, então eu sinto muito isto. “É porque ele precisa ter um conhecimento [...] , para aumentar esse conhecimento, pra aumentar...ele não tem, então...fica sempre...eu não consigo ter uma base sólida para continuar o conhecimento do aluno. Jogar tudo pra um só não, eu acho que dá pra diluir. Sistema muito,

professor também, e..o próprio aluno né...de repente ele não está a fim ... (professor 1-A)

Porque o aluno hoje, que talvez seja uma coisa, tem muita coisa que ele não entende, que ele precisa aprender aquilo, ou que ele tá matriculado como aluno, faz parte do curso dele, e mesmo que ele não queira, ele precisa entender aquilo, e aproveitar o momento. Talvez seja uma deficiência na educação hoje, que os alunos não sabem aproveitar o momento da aula, assim, "Eu vou aproveitar, está aula tem três aulinhas na semana só, então deixa eu aproveitar ela, porque no resto da semana eu ..." (professor 6-B).

É muito mastigado, é uma necessidade de nenhum raciocínio, eles querem que você mastigue e dê na boca, e daí na... reflexão, tipo assim, gente, mas no meu tempo quando a gente aprendia, é... quanta coisa eu fazia sem pedir... (professor 8-B)

O professor relata a dificuldade em prosseguir com o programa de sua disciplina, apontando que os alunos chegam sem o conhecimento dos conteúdos dos anos anteriores. Considerar o sincronismo dos conteúdos programáticos das ciências matemáticas, para citar um exemplo, assim como a diversidade em termos dos conhecimentos dos alunos, é fundamental. O planejamento paralelo de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem e os que passaram pelo processo de aprovação sem o conhecimento dos conteúdos dos anos anteriores é mais uma das situações desafiadoras para os professores que estão apenas iniciando.

Davis et al. (2012, p.117) observam que:

Em estudo mais recente, Carvalho e Mansutti (s/d) ressaltam que os docentes do Ensino fundamental II não avaliam que os alunos chegam aos anos finais com um domínio de conhecimentos aquém do desejável e não fazem uma análise consistente de como se dá o ensino nos anos anteriores. Com isso favorecem a repetição de conteúdos ou a introdução de temáticas sem vínculo com o que o aluno já estudou, de modo que o sentido do conhecimento se perde.

As autoras denotam que a preocupação dos professores deste segmento em cumprir o programa os faz perceber os alunos como "imaturos, indisciplinados e sem base" questionando a capacidade formativa da escola quanto à construção da identidade, assim como o projeto de vida dos estudantes.

As falas remetem às expectativas de ensinar a um grupo homogêneo de alunos, em uma organização curricular seriada, que propõe um percurso uniforme para alunos com níveis de conhecimento diferentes. Ambrosetti (2014) analisa que os professores exprimem dificuldades ao lecionarem em classes muito heterogêneas, que comportam alunos com diferentes idades assim como diferentes níveis de aprendizagem, observando que:

Embora se possa questionar a expectativa, implícita nessas afirmações, de uma homogeneidade impossível em qualquer sala de aula – esse pequeno universo onde interagem professores e alunos com diferentes origens sociais e vivências culturais, condições econômicas, saberes, valores e expectativas -, o fato é que trabalhar com tal diversidade tem representado um problema concreto para escolas e professores (AMBROSETTI, 2014, p. 73).

Nesse sentido, destaca o fato de que a escola pública não tem sido um espaço favorável à reflexão sobre as práticas, o que permite dimensionar as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

A esse respeito, Passos (2014) observa que:

Há hoje uma aposta na capacidade de os professores ensinarem crianças com experiências diversas e conhecimentos distintos. Ou seja, não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa ou quantitativamente. Nesse sentido, um cenário complexo vem-se apresentando para os professores no ambiente escolar. Os modelos prescritivos, os procedimentos, os métodos e os instrumentos utilizados até então já não dão conta desse cenário complexo (PASSOS, 2014, p. 97).

A autora considera que é um grande desafio para os professores a gestão da sala de aula, com alunos que possuem diferentes experiências, conhecimentos e ritmos de aprendizagem, e destaca que esse desafio se torna mais difícil quando o trabalho docente se dá numa situação de isolamento, a partir da reflexão individual do professor. Segundo Passos (2014), os professores não são formados para trabalhar com as diferenças, portanto, processos de formação em serviço que promovam a reflexão coletiva e as práticas colaborativas poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências para ensinar num cenário de diversidade.

Os recursos e demandas de tempo, ao ministrar a revisão de conteúdos aos alunos com dificuldades, significam que os objetivos e o planejamento deverão ser bem conduzidos pelos professores em relação ao que deverá ser o mais importante: a aprendizagem dos alunos.

As dificuldades são relevantes, considerando-se as poucas experiências dos professores iniciantes, principalmente ao depararem-se com desafios que abrangem também os docentes mais experientes.

Davis et al. (2012, p. 119) analisam que:

Muitas das dificuldades encontradas no Ensino Fundamental II estão relacionadas também à formação dos professores. Gatti et al. (2010) apontam que as grades e ementas curriculares de vários cursos de licenciatura oferecem mais da metade das disciplinas voltadas para “conhecimentos

específicos da área”, enquanto as matérias diretamente ligadas à formação específica para a docência estão em torno de 10%.

As autoras observam a evidência do pouco contato que o professor especialista tem com as questões pedagógicas durante a formação, e possivelmente ele desconhece as particularidades dos alunos dessa faixa etária, não possuindo preparo para lidar com as especificidades das séries finais do Ensino Fundamental.

Constataram-se, nos relatos dos professores, outras situações desafiadoras, como as dificuldades de aprendizagem que trazem os alunos em seus diferentes saberes e condições sociais, revelando-se igualmente complexas. Entre elas, o desinteresse pelo aprendizado e a necessidade de buscar estratégias diversificadas para buscar manter o interesse dos alunos:

“As teorias pedagógicas às vezes são opressoras... por que? Porque elas cobram dos professores uma postura, que muitas vezes nós não conseguimos...é essa coisa de “Nós devemos montar uma aula interessante e divertida”. Aula de análise sintática, dá pra fazer um jogo, dá pra fazer uma...uma dinâmica com um texto, mas vai ter um momento que eu vou ter que colocar na lousa, aquela frase e analisar, o sujeito, o predicado, o objeto direto e indireto. E aí ele fala pra mim, falam que gramática não serve pra nada. Como não serve pra nada?! “É que isto não é bom...porque...” “Tá vendo porque o aluno está desinteressado? Porque não se faz uma aula divertida”. Eu acho que está faltando um contraponto, de entender que o aluno também tem que... eu até falo pra eles, estudo nem sempre é gostoso, e é por isso que ele se torna gratificante, porque passa por um desafio, lá na frente você tem realmente aquele, aquela coisa gratificante que você conquistou. Preciso deste desafio, e nem sempre é gostoso.[...]” (professor 4-A)

“E... sim! Então eu achava sempre isto. Que eu tinha que ter as melhores aulas para chamar aquela atenção, daí isto vai te frustrando, você percebe que o descompromisso, não é só com aquilo, mesmo que a sua aula estivesse super legal, você ia ter vários ali que não iam querer participar, porque ele já enxerga a escola como algo que está contra ele, uma instituição que é oposta à realidade de vida dele, que o que aprender é...exatamente, vão se criando os percalços que atrapalham tudo, o processo de aprendizagem, e cada vez menos você tem os pais do seu lado, cada vez menos você vai poder contar com o pai para te ajudar com uma questão...não que o pai tenha obrigação em relação ao seu conteúdo, a sua prática, isso é seu, é você e o seu aluno, e naquele tempo que vocês estão juntos na sala de aula. Mas é papel do pai sim, criar um ambiente para esta criança estudar. (professor 5-A)

Nesse aspecto dos relatos dos professores, podem ser refletidos os desafios que se revelam ao gerirem suas salas de aula, deixando entrever que precisam administrar os conflitos que surgirão na relação professor aluno.

Considerando-se que os alunos são influenciados pelos diversos mundos socializados como a família, grupos de jovens, atividades de lazer e outros, a ação dos professores não constitui o único e exclusivo, nem o mais importante,

determinante no que diz respeito ao sucesso ou ao fracasso dos alunos, como afirmam Tardif e Lessard (2014a). Os autores analisam que o aprendizado necessita da colaboração e da participação dos alunos; não se pode obrigá-los a aprender. Assim essa participação e essa colaboração estão no centro das “estratégias de motivação”, que empenham parte considerável do ensino. Os autores consideram que:

Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos os docentes o afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí. (TARDIF; LESSARD 2014a, p. 67-68)

Os autores observam que a escola e a sala de aula são dispositivos abertos, nos quais os professores nunca controlam de forma total o seu “objeto de trabalho”, e que se torna necessária a participação dos alunos para que seus objetivos possam ser atingidos.

Denota-se que os professores procuram realizar esforços para motivar os alunos e recuperar suas deficiências nos níveis de aprendizagem, despertar-lhes o interesse pelos conteúdos das disciplinas, assim como desenvolver a admiração deles por meio de atitudes positivas. Esse é um processo permeado por dificuldades, nem sempre sendo possível sem a experiência e o conhecimento multidisciplinar do professor, ou a compreensão do contexto onde se está inserido.

Os desafios apontados pelos professores indicam um cenário de dificuldades, agravado pelas condições de isolamento do trabalho docente, assim como pela ausência de processos de discussão e reflexão coletiva sobre as práticas escolares.

Tardif e Lessard (2014a) observam que a solidão do professor frente ao grupo tem diversas consequências, considerando que:

Ela favorece a autonomia do professor que é o responsável por sua tarefa mas, ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalho está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não ser apenas consigo mesmo (TARDIF; LESSARD, 2014a, p.68-69).

Os autores afirmam, em contrapartida, que o trabalho coletivo tem como consequência transformar as ações do professor em interações com o grupo de alunos, que também interagem entre si.

O território da docência, nos depoimentos, restringe-se à sala de aula, espaço da atuação profissional e do enfrentamento das questões colocadas ao trabalho

cotidiano. Essas circunstâncias conduzem a maiores desafios aos professores, no sentido de que sua didática deve atender a um público diversificado, com objetivos, recursos, inteligências e estímulos distintos. Os professores iniciantes estarão frente a esta realidade, que exigirá habilidades específicas, domínio de conteúdos programáticos completos e possíveis demandas de tempo ao ministrar revisão de conteúdos no caso dos alunos com dificuldades. Essas são consideráveis dificuldades para o professor, pois terá que resolver essas questões em sala de aula, reportando-se, neste caso, às condições de experiência em que se encontra o professor iniciante.

Desafios maiores que os embates na sala de aula seriam a compreensão do significado das ações operadas nesse ambiente, a reflexão sobre os contextos que situam e delimitam as realidades desses espaços educacionais, assim como a construção de redes colaborativas no ambiente de interações que se caracteriza, sobretudo, como ambiente de estudos e de intervenção.

Referindo-se ao processo de ingresso na instituição escolar e ao confronto com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, Tardif (2013a, p. 70) afirma que, “do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. O que remete à discussão das condições oferecidas pelas escolas para o trabalho dos professores, ou seja, à análise do contexto institucional no trabalho docente.

6.3 A Socialização no Espaço Escolar

Os estudos sobre a construção dos saberes docentes indicam que a estabilização e a consolidação não ocorrem apenas em função do tempo cronológico desde o início da carreira, mas também dos acontecimentos e condições de exercício que marcam a trajetória profissional (TARDIF, 2013a). Nesses anos iniciais do aprendizado da docência, ocorre de forma mais intensa o processo de socialização profissional dos professores. Marcelo Garcia (1999) corrobora essa posição, quando observa que o processo de socialização dos professores iniciantes compreende o aprendizado e a interiorização das normas, valores, condutas, que caracterizam a cultura escolar da qual farão parte.

Segundo Van Zanten (2008, p. 201):

Por socialização profissional, entendemos aqui, numa ótica interacionista, a interiorização problemática— compreendendo resistências, adaptações e recomposições identitárias— não só de um conjunto de técnicas, mas também de valores, de representações e de modos de solidariedade associados ao exercício de uma perícia num quadro organizacional.

Segundo a autora, ao contrário de outras profissões, para os professores, a inserção na docência se dá de forma abrupta, o que torna mais difícil a interiorização das normas do meio profissional. Nesse processo identitário, o contato com os alunos, nas relações em sala de aula, tem papel essencial, mas é preciso considerar a influência dos colegas e chefes, além de outros agentes escolares; aspecto que tem sido menos estudado. Assim, o estabelecimento escolar tem um papel central na socialização profissional dos professores.

Os processos de socialização são fundamentais no referente ao sentimento de pertença à comunidade escolar, pelos professores na fase inicial de “exploração” como denomina Huberman (2000), o que certamente terá efeitos em suas trajetórias, percebendo como ponto de partida a construção das suas identidades profissionais docentes. Tardif corrobora essa posição, quando afirma que:

Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar, remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura (TARDIF, 2013a, p. 80).

Refere-se Tardif (2013a) a uma realidade social e coletiva, com normas formais e informais que devem ser aprendidas no âmbito da socialização. As fases da indução profissional, assim como os primeiros anos de exercício docente, são de certa forma momentos em que os docentes iniciantes estarão susceptíveis não apenas em relação às suas práticas pedagógicas, mas também em relação ao ambiente de trabalho desconhecido do qual farão parte. Representa um momento particularmente sensível na trajetória dos professores.

Assim, ao analisar o ingresso profissional dos professores, torna-se fundamental a compreensão da cultura da organização na qual eles ingressaram, destacando-se a acolhida dos novatos pela equipe escolar e a relevância dos apoios no ingresso, por meio de programas para o prosseguimento da formação em exercício. Principalmente porque o momento inicial da docência é permeado pelas inseguranças, passíveis em qualquer início profissional, visto que nem todas as instituições de ensino oferecem este apoio.

Nesse aspecto, as experiências dos participantes foram diversas:

Eu senti o acolhimento dos gestores, senti da equipe como um todo, porque particularmente, naquele ano que eu entrei, foi um ano onde, antes deste primeiro dia de aula, teve um planejamento; então teve acho que lá, uns dois ou três dias de reunião, de orientação, é... de se apresentar e se conhecer, tudo o mais né...então foi importantíssimo. (professor 5-A)

Apoio de alguns colegas sim, e de alguns gestores também. O que a gente percebe é que alguns gestores são limitados, até por causa das atribuições do sistema. Tem muita coisa que é passada para eles que não conseguem. Mas na medida do possível, até porque a maioria dos gestores são professores, então... sabe, sente na pele, então acaba ajudando sim, tentando um meio termo daquilo que se pede, aquilo que se é cobrado e aquilo que é realmente a realidade. Eu conto com este apoio sim, tem me ajudado sim, principalmente com a coordenação. (professor 2-A)

Alguns professores expressaram em seus dizeres o quanto foram importantes os apoios da equipe como um todo, dos gestores, coordenadores e colegas. Evidenciou-se que alguns professores tiveram um acolhimento por parte da equipe gestora, o que foi fundamental no momento do ingresso, revelando que o planejamento e as orientações nos primeiros dias foram relevantes para o conhecimento da organização educacional e das atribuições que compete o trabalho docente. Sobre os aspectos fundamentais da socialização, uma professora afirmou que foram importantíssimos, sobretudo nos dias iniciais, considerando a oportunidade de toda a equipe se apresentar e se conhecer.

Denota-se a importância do apoio dos coordenadores e colegas nos períodos iniciais do ingresso, o que será determinante para que o novato se sinta acolhido e seja encorajado a dividir suas preocupações e dificuldades:

[...] eu senti que eu já estava ambientada naquele dia que foi o meu primeiro dia de aula, é claro como eu mesma disse, que você tem as inseguranças com relação à papelada, documentação, diário, as siglas, um monte de siglas, um monte de nomenclaturas, que você nunca viu e de repente você tá ali, tá todo mundo falando aquilo como se você soubesse do que se trata, e você não faz a menor ideia do que são aquelas coisas. A sua faculdade não tem como te orientar porque são coisas que variam de rede para rede, de escola para escola. (professor 5-A).

Exatamente, o exemplo que eu dei é justamente, exatamente isso daí, que o Professor 5 está falando, acho que são excessos de atribuições tanto do coordenador, da direção, e dos professores. Tem um caos de troca de apoio. (professor 3-A)

Não que um não queira ajudar o outro, eu acho que são excessos de atribuições. (professor 3-A)

Pode-se perceber, pelos dizeres de alguns professores, que as responsabilidades administrativas atribuídas aos gestores dificultam o oferecimento dos apoios aos professores ingressantes que, em contrapartida, necessitarão de orientações quanto às demandas que fazem parte de suas atribuições e da organização escolar:

[...] não é nem por maldade, o que nos é colocado de cima para baixo, são pessoas, a nossa gestão hoje... administrativo, é máquina, a gente tá no meio de uma engrenagem, que tá rodando, ou você dança conforme a engrenagem, ou você vai ser trocado, alguma coisa nesse sentido, entendeu? (professor 6-B)

Ao descreverem as formas de apoio que receberam, observa-se que a recepção favorável e o acolhimento por parte dos gestores ou pares são importantes, mas insuficientes quando se consideram os desafios do ingresso profissional:

Senti que eu contava com apoios limitados. Nessa parte disciplinar, eu sempre..., eu não posso reclamar, sempre tive um certo apoio para resolver essas questões, e nunca deixei de levar pra direção aquilo que eu achava que não tava na minha alçada resolver [...]. Eu consegui que a direção mediasse para mim, os casos que eu não conseguia. Agora, apoio no aspecto pedagógico, assim digamos, eu sinto que eu nunca tive em nenhuma das escolas que eu passei. Eu lembro que nesta minha primeira escola, embora eu tenha sido bem recebida, por todos e tal, eu nunca tive...a minha própria coordenadora, ela fazia mil coisas, que não era exatamente aquilo que ela tinha que fazer, e o sentar, e o dar uma orientação sobre a sala de aula, o que fazer em algumas situações, como proceder...isso eu nunca tive. É como se nessas escolas onde eu passei, eu chegava e [...] partissem do pressuposto que eu já sabia tudo, que [...] (professor 5-A)

É, eu me lembro que eu não sabia bem os conteúdos de cada série, acho que isto é... poderia ter feito, porque a gente fica com um pouco de vergonha de perguntar para qualquer pessoa da escola, da gestão, da coordenação, da direção, assim...dependendo da escola onde você está, que tem essa preocupação em ajudar os mais novos que estão chegando. (professor 4-A).

As falas desses professores permitem identificar que as formas de apoio que mais faltam aos professores são aquelas relativas aos aspectos pedagógicos, mesmo quando as escolas contam com profissionais que deveriam se dedicar mais especificamente à gestão dos processos pedagógicos e à formação dos professores, como é o caso dos coordenadores. Tardif (2013a) observa que a inserção na carreira e o seu desenvolvimento implicam que os professores assimilem os saberes práticos e específicos dos seus locais de trabalho.

Alguns professores puderam contar com apoios mais efetivos dos coordenadores e colegas de profissão. Seus dizeres identificam que receberam apoios por parte da equipe escolar quanto às suas especialidades docentes, obtendo

respaldos dos colegas de profissão. Nas questões pedagógicas, ficou evidente que os coordenadores também tiveram um papel importante.

Eu tive sim, até a coordenadora quando não estava na coordenação, em sala ainda, também me ajudou muito. Eu tenho a [...] que sou eternamente grato. (professor 1-A)

Eu acho que o papel do coordenador é fundamental na escola. Tem outras coisas pra fazer. E realmente coordenador é...eu acho fundamental esse papel, tirando esse momento específico, eu tive o apoio sempre, é...a forma como eu conquistei algumas coisas, não sei se isso ajudava também sabe, eu nunca achei que isso pudesse acontecer, sabe e...tive sim. Não posso reclamar do apoio, eu fui bem recebida. (professor 4-A)

Observa-se a importância desses apoios para o início profissional desses docentes, quando encontram respaldo em relação às inseguranças inerentes a esse período. Tardif e Lessard (2014a) confirmam essa impressão quando analisam relatos de professores que foram beneficiados no início da carreira, ou na atribuição de uma nova função, com o suporte de um colega experiente ou com um mentor informal. Constatam que essa colaboração foi de extrema importância para esses professores e que às vezes os professores iniciantes procuram um professor mais experiente contando com dicas para seu planejamento, sua pedagogia, sua didática.

Por outro lado, alguns professores disseram que não tiveram apoio algum:

[..]. Então às vezes a gente também não conta com esse apoio, sabendo que você não vai achar, então... você tenta se virar. Eu já, em outras instituições, eu já me vi muitas vezes sozinho, até com os colegas [...]. (professor 2-A)

Eu acho que a preocupação da gestão é fazer a coisa acontecer certinha, independente de qualquer coisa. Assim... com respeito talvez, mas não sei, acho que não é... o interesse não é o professor, acho que tem que se preocupar com o professor e com o aluno, é isto que forma a instituição. A gente... não estão se preocupando com a gente.(professor 10-B)

Percebe-se nas falas a solidão e o isolamento a que são submetidos esses docentes no período de maior vulnerabilidade, que é o ingresso profissional. São complexas as responsabilidades dos professores novatos nesta fase inicial do trabalho, principalmente porque este é um momento permeado por muitas inseguranças. Marcelo Garcia (1999 p. 114) observa como “característico deste período a insegurança e falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes”. Sob essa perspectiva, o autor analisa que os programas de iniciação para os professores iniciantes responderiam a necessidade de ser facultada formação, como também assessoria aos professores nos primeiros anos de docência. Marcelo Garcia (1999) lembra que a formação de professores é um

processo contínuo, que deve se adaptar às necessidades dos diferentes períodos da carreira profissional docente.

Frente às exigências do trabalho docente, principalmente no momento do ingresso profissional, as relações interpessoais são preponderantes para uma melhor integração dos professores na comunidade escolar, minimizando as tensões recorrentes para os professores iniciantes com pouca experiência no ambiente organizacional da escola. É de responsabilidade dos gestores e todos os que fazem parte da comunidade escolar acolher o professor iniciante, participar a ele sobre as normas e a cultura da escola, oferecer-lhes os apoios necessários por meio de programas de ingresso e acompanhamento durante os períodos iniciais da docência, considerando-se a representação da instituição como espaço educacional.

O que se observa nos dados, no entanto, é que esse processo ocorreu para os ingressantes de maneira informal e não sistemática, por iniciativa dos professores que buscaram ajuda para enfrentamento das dúvidas no dia a dia da escola.

Como lembra Nóvoa (2009, p. 15), “grande parte da nossa vida profissional joga-se nesses anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado”. Segundo o autor, nestes primeiros anos da docência são fundamentais processos de formação construídos dentro da profissão, com formas de acompanhamento e de integração na cultura profissional docente.

Os desafios apontados pelos professores são agravados pelas condições do trabalho docente, entre elas a multiplicidade de tarefas que devem atender, além da atividade de ensino. São atribuídas aos professores iniciantes muitas responsabilidades, ou seja, se veem frente ao desafio de atender às muitas exigências em tempo de aprendizagens intensivas, no período de adaptações aos novos contextos e nos processos de socialização com alunos e colegas:

Pra mim assim, além dessas questões do aluno existe também uma questão de que a gente é meio multiuso, a gente tem que dar conta de muitas coisas, então tem um tempo de planejamento desse leque de coisas diferentes, que aí é um desafio pessoal, como é que eu me aprofundo em todas essas coisas, como é que eu dou aula de história, história, eu tive aula de história, tive bons professores de história, mas se eu não parar para ler história, eu não dou aula de história [...], a gente tem que ter o tempo de se aprofundar em todas as coisas que a gente trabalha, este é o lado do professor, tirando estas questões do aluno que é... eu concordo também. (professor 11-B).

Pode-se reconhecer na fala do professor a importância do tempo para o planejamento, para o aprofundamento nos conteúdos de sua disciplina, para a própria formação, um tempo que se torna cada dia mais escasso.

Tardif e Lessard (2014a) observam que o ensino é uma ocupação complexa, remetendo a uma diversidade de outras tarefas além do trabalho em sala de aula, que, considerando-se o caráter elástico da tarefa dos professores, torna-se difícil quantificar. Assim os professores realizam diversas tarefas, tanto durante uma jornada típica de trabalho, quanto no decorrer do ano escolar. Os autores ressaltam que é preciso avaliar o impacto deste fenômeno sobre a carga de trabalho docente:

Constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. [...] Diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos professores para adaptar-se a elas (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 114).

Compreende-se que, em face das demandas complexas e variadas do trabalho docente, as redes de interações no núcleo profissional podem interferir definitivamente no percurso profissional dos professores iniciantes e elucidar a importância das relações interpessoais e das ações colaborativas na organização escolar.

Mas mesmo na questão pedagógica, eu não me sinto à vontade de recorrer à direção, por exemplo, eu recorro ao meu coordenador, que tem mais experiência, ou em professores que eu confio e sei que vão me dar uma direção do que eu quero ouvir, mas uma direção experiente mesmo. (professor 8-B)

Pensando como professor, sempre os colegas tiveram papel mais fundamental que a própria gestão, a parte de como fazer, você começa, você sempre têm uma referência de alguém, do colega que é da sua área, aquela pessoa que vai recorrer quando você precisa definir uma questão conceitual que gerou dúvida, ou uma questão do livro didático que te gerou dúvida, uma questão de avaliação. Então eu sempre tinha nas escolas, onde eu passei, mais no início, sempre tinha um colega de área que corria para ser assim, o meu socorro. (professor 5-A)

Naqueles momentos que eu ficava com dúvida, na parte da disciplina que eu leciono, nesta questão mais organizacional e de turmas, eu tive o apoio da gestão também, sempre que eu... na maioria dos casos que eu precisei, eu via nos colegas um apoio, meu maior apoio. (professor 5-A)

Os participantes destacam o papel dos colegas como fonte de apoio nas dúvidas e desafios profissionais, remetendo à importância da colegialidade, das trocas de experiências com os pares e, ao mesmo tempo, a falta de apoio de um sistema burocrático e o desperdício de momentos institucionais nos quais essas trocas poderiam acontecer, como os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo):

[...] eu sinto falta assim, por exemplo, a gente tem um negócio com o htpc, que o htpc é um saco, mas a gente podia usar, é uma hora que a gente tem,

que podia usar com alguma coisa, eu acho que de repente que o HTPC podia ser um pouco direcionado para estas questões que a gente não tem. (professor 11-B)

Este é um aspecto que elucida a tendência dos sistemas de se burocratizar, como observa Imbernón (2000, p. 112), o que impõe modelos intervencionistas e formalizados, gerando obstáculos nos processos de formação colaborativos e dificultando a autonomia. O autor ressalta que, a partir dos próprios grupos de professores, devem ser analisados esses elementos desqualificadores da profissão, a fim de buscar mecanismos de reajuste profissional. O autor afirma que o desenvolvimento profissional do grupo está vinculado a causas sociais e trabalhistas, portanto devem ser enfrentadas em diversos foros, e que seria necessária uma redefinição coletiva da profissão docente. Imbernón considera que:

Esse novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só pode ser compatível se vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que vai além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, o profissional e o social. Portanto, não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e desfrutar de um grau de autonomia, é preciso conquistá-lo (IMBERNÓN, 2000, p. 112).

A formação, como complementa Imbernón (2000), deveria favorecer os debates nas escolas, construindo estruturas para projetos de instituições educacionais associados aos projetos de formação, tendo como objetivo suprimir os processos de atomização, corporativismo, e individualismo no trabalho profissional. O autor argumenta a necessidade de superação da dependência profissional e considera que a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional reside, em parte, no estabelecimento de caminhos coletivos que levem à conquista das melhorias pedagógicas, profissionais e sociais e que favoreçam o debate entre o grupo profissional.

Tardif e Lessard (2014a) observam que a escola

[...] não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através o tempo. É um espaço sociorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 42).

Partindo dessas considerações, compreende-se que esse território reconhecido como profissional apresenta-se contraditório, permeado por incertezas, tensões e conflitos, por não oferecer referências claras e acompanhamento para os profissionais ingressantes. Ou seja, o professor é lançado num universo novo, onde as condições frequentemente são adversas, desde turmas difíceis até ausência de recursos mínimos.

A recepção pela equipe gestora e os demais colegas, com premissas no processo de imersão e adaptação dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar, como também o oferecimento de programas de apoios para o enfrentamento das dificuldades nas fases iniciais da docência, serão determinantes para o futuro profissional dos professores que, por conseguinte definirão, entre outras questões, suas decisões entre permanecer ou não na carreira docente. Os dados indicam que o estabelecimento de programas de apoio ao ingresso profissional deveria ser uma preocupação urgente dos sistemas de ensino.

6.4 Continuar ou Desistir: processos de resistência

O reconhecimento da dificuldade de ser professor no contexto atual, o desgaste que se apresenta no dia a dia da sala de aula, a condução dos trabalhos sem efetivamente um acompanhamento adequado são aspectos que colaboram para a desmotivação pelo trabalho docente. Entre outros motivos, os sérios problemas com a indisciplina ficam evidentes nos diálogos dos professores, o que os leva, muitas vezes, a optarem por desistir da profissão. Reali, Tancredi e Mizukami (2008) observam que os professores iniciantes têm uma visão romântica sobre o seu papel, em contrapartida experimentam muitos desafios e demandas, que acabam por impactar suas crenças de como deveriam atuar. Assim, as expectativas otimistas podem se converter em desânimo e desesperança.

As complexidades da docência e a ausência das condições de trabalho necessárias a este exercício trazem questões que vem sendo discutidas no que se refere ao desinteresse pela profissão. Como afirma Freitas (2002), é comum atribuir aos professores iniciantes as turmas mais difíceis e complexas quanto às estratégias didáticas, assim como a questão da disciplina. A nomeação de professores para regiões onde as condições são precárias — por situações que envolvem desde a falta

de materiais didáticos, como a troca de experiências com os pares e acompanhamento pedagógico — é outro problema para os ingressantes. O enfrentamento desses desafios, num contexto onde faltam apoios organizacionais, pode representar um fator de desinvestimento e abandono da docência.

As análises precedentes mostraram que os professores enfrentam aspectos consideráveis para a desmotivação do exercício docente, assim como para a desistência da profissão. Apesar das dúvidas e desestímulo, os professores participantes do estudo permaneceram na docência. Vários deles relataram que, embora os períodos iniciais do ingresso tenham sido difíceis e as experiências vivenciadas tenham sido duramente significativas, conseguiram superar as dificuldades iniciais.

Os dados sugerem alguns impasses que em algum momento foram determinantes nos períodos de adaptação à nova realidade do trabalho, como pode ser identificado nos relatos abaixo:

A princípio eu senti muito isso, “Ó, entra aqui nesta caixa de sapato, porque o tamanho da escola é esta caixa de sapato”. Eles não querem saber o seu tamanho, a minha recepção aqui..., eu tive duas recepções aqui, porque tinham duas pessoas que comandavam aqui quando eu cheguei, então uma foi ótima, e a outra foi assim.. .histórica para mim, coisa bem assim, “ó professor, aqui funciona assim...”. (professor 8-B)

[...] essa questão da “caixa de sapato”, isto não dá, e você tem questões mínimas de material e de tudo mais, coisas que já seriam de um âmbito um pouco maior, e talvez buscar esta maneira, de não quebrar estes sonhos do professor logo assim no..., passa um, dois anos, o cara, ou vai se adaptando à máquina, ou já vai pensando em outra coisa. (professor 6-B)

Os depoimentos evidenciam o desconforto dos professores ao ingressar num sistema burocratizado, que não contempla as necessidades de seus novos membros. Lantheaume (2012) observa que o tratamento dispensado pela instituição aos professores pode levar à sensação de perda de autonomia e desqualificação das competências profissionais. Esse aspecto remete ao papel fundamental exercido pelo sistema de ensino e pela instituição escolar no ingresso docente, às condições de trabalho, aos aspectos relacionais, aos apoios ou a falta deles, que podem ser decisivos entre desistir ou permanecer na docência.

É o que se observa nas falas destes professores:

“No momento era uma esperança muito grande, eu acho que eu poderia usar este termo, de querer fazer muita coisa, com mil e uma ideias, e depois ter o choque com a realidade de ter que ir abandonando estas vontades estas ... é, você vai abandonando estas mil e uma ideias, você vai vendo que a resistência ... você vai ter resistência, não pode fazer, você vai fazendo,

fazendo menos, e você acaba ..., hoje eu acho que eu já estou engrenado à máquina, no pior sentido possível mesmo da situação, entendeu, de que eu estou aqui fazendo um trabalho, não mexa comigo eu não mexo com ninguém, e a gente vai fazendo nesse sentido. Eu acho que por conta da resistência, não que eu tenha abandonado esses sonhos ... mas você vai entendendo o seu papel no mecanismo educacional também.[...] Seria o sistema, a gestão, as questões políticas que são envolvidas também. (professor 6-B).

Para mim, dentro desta nova realidade, quer dizer destes dois anos e meio para cá, muito difícil e, sempre penso, como eu lhe disse, se eu tiver que continuar dando estas mesmas aulas, e eu não achar uma solução para estes problemas que eu tenho, de logística mesmo, de aluno, de domínio de sala, eu não aguento por muito tempo, é muito difícil. (professor 7-B)

Os extratos mostram a dimensão do efeito das condições de trabalho na instituição escolar sobre os processos de inserção profissional. O que se observa é um processo de adaptação a regras e normas prescritas, uma *engrenagem* como refere o professor, que não estimula a autonomia e o desenvolvimento profissional desses professores. Van Zanten (2008) refere-se à adoção dessas estratégias de sobrevivência como formas de “adaptação contextual” que permitem ao professor obter alguma satisfação na atividade profissional, adotando um “modelo prático daquilo que é possível, pertinente e aceitável fazer nos estabelecimentos que concentram os públicos com mais dificuldades” (BURGESS, 1998, apud VAN ZANTEN, 2008).

Uma condição particularmente desfavorável, frequente no início da carreira, é a instabilidade profissional, caso dos professores eventuais que se configuram como itinerantes, indo de uma escola a outra sem conseguir estabelecer vínculos imprescindíveis ao desempenho docente. Tardif (2013a) discute essa questão dos professores em situação precária, condição que,— associada a outros problemas como trabalho difícil e árduo, contratos desfavoráveis, insegurança em relação ao emprego, alunos difíceis, entre outros —, pode provocar questionamentos entre continuar ou não na carreira.

O relato de um professor sobre seu primeiro dia de aula como eventual expressa esta situação:

A minha primeira experiência na rede foi um dia traumático. Eu fui para eventuar [...] e eu comecei a dar aula, não consegui, dos quarenta e cinco minutos de aula, foram quarenta para mandar eles ficarem quietos. Separar um menininho que queria cravar o compasso no outro menininho. Na segunda série... [...], isto no meu primeiro dia de professor eventual, aí eu fui para a sala dos professores....e daí eu olhei... parecia uma plaquinha assim: “Futuro” [...] eu voltei para casa sem dar aula, entendeu, e juro eu, não sei se é porque eu sou sensível, se eu sou bobo, idiota, alguma coisa assim, mas...

eu cheguei em casa aos prantos, falando “Não é isso que eu quero para minha vida”. Eu não eventuei mais. (Professor 8-B)

O depoimento do professor revela uma condição extrema, de frustração e desestímulo à continuidade na docência, que o levou à desistência de atuar nessa condição, porém vários outros participantes manifestaram insatisfações semelhantes.

Em pesquisa com professores franceses sobre o *mal estar docente*, Lantheaume (2012, p. 372) observa essa condição de sofrimento no trabalho, “que se manifesta quando a impotência de agir engendra o sentimento de não saber mais o que significa fazer bem seu trabalho, introduz a dúvida sobre sua utilidade e sobre suas próprias competências”. Da mesma forma que na fala do professor, a autora aponta que a sala dos professores é o principal lugar das queixas em relação às dificuldades enfrentadas e que essa descarga dos sentimentos negativos pode contribuir para preservar a saúde mental dos docentes, ao ajudá-los a rir dos problemas vivenciados.

Como foi destacado por Tardif e Raymond (2000), a dimensão identitária do professor contratado é menos forte do que os professores regulares, por encontrarem-se continuamente sob condições frustrantes, sem estabilidade profissional e, mesmo que desejem se comprometer, as condições de trabalho o desestimulam.

Os professores experimentam uma jornada de trabalho extensa, que especialmente no início da profissão pode ser extenuante, pois implica grande parte das responsabilidades comuns a todos os outros docentes, somadas ao aprendizado do ofício, o que exige maiores empenhos:

[...] porque você tem uma carga de trabalho que não é pequena, tem uma carga de trabalho normal, só que o tempo extra que você utiliza da sua vida, fora esta carga de trabalho que você está ali propriamente dito, é sempre maior. Então... você está sempre correndo contra a data de entrega de nota ok, de preparação de aula, é sempre assim, é sempre à noite fazendo as coisas, fazendo pesquisa, neste sentido então, existe uma desesperança aí. (professor 6-B)

A multiplicação e a diversificação das atividades docentes, a sensação de não dar conta das tarefas no tempo disponível, foram queixas recorrentes nos depoimentos. Segundo Lantheaume (2012, p. 371), as transformações sociais, as novas expectativas em relação à educação dos jovens e as reformas educacionais resultam “[...] na intensificação do trabalho e na diversificação das tarefas, transformando as normas profissionais do ofício de professor.” Em pesquisa feita com professores franceses, a autora observa essa condição de permeabilidade, em que

as situações vividas no universo profissional influenciam a vida pessoal dos professores. Os dados deste estudo confirmam essa observação, ressaltando-se que quase todos os professores cumprem uma jornada diária de trabalho de 7 a 8 horas, o que certamente agrava as dificuldades inerentes ao ingresso profissional.

A questão do tempo repete-se em várias falas, denotando como as condições de trabalho atingem também as oportunidades para o estudo, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores:

O sistema é difícil, porque a gente tem...[...] sonhos, projetos, e aí nos meus projetos eu tento focar assim ... o aluno, a formação dele, o que ele quer ... mas o sistema realmente, não favorece o nosso trabalho enquanto educadores, a gente não tem tempo... de se preparar, de se aperfeiçoar, e eu tenho pensado muito nisto, como educadora, professora... e a gente não tem tempo para isto. (professor 8-B).

Percebe-se na fala do professor o dilema de perceber a necessidade de aperfeiçoamento profissional em face das expectativas e projetos no trabalho, e a desesperança em relação ao futuro, pela falta de tempo para o aperfeiçoamento profissional, o que revela uma preocupação quanto ao investimento na carreira.

Ao discutir os anos iniciais da docência, Huberman (2000) considera o período do reconhecimento da realidade do trabalho, o momento difícil da entrada na carreira e o período da descoberta, no qual os professores adquirem mais confiança, sentindo-se parte da organização. Esse último, como foi conferido nas pesquisas de Huberman (2000), é o que permite superar o primeiro, pelo entusiasmo inicial de assumirem suas responsabilidades docentes. Esses anos iniciais podem ser caracterizados como os períodos dos impasses, das decisões entre continuar na profissão ou desistir.

Os professores participantes do estudo permaneceram na docência, superando as dificuldades desse período inicial. As estratégias de resistência, no entanto, variam. Podem ser percebidas nos dizeres dos professores que conseguiram se adaptar superando as dificuldades ou se resignando à realidade do trabalho.

Entre os motivos que os fazem permanecer, destaca-se a satisfação com os resultados do trabalho, o gosto pela docência que vai sendo confirmado ou construído à medida que os professores encontram soluções para as dificuldades da profissão.

As falas abaixo evidenciam situações contraditórias, nas quais a superação ou não das dificuldades profissionais desempenham papel central na satisfação ou insatisfação profissional:

Eu sempre fico assim na balança né, sempre conversei, isto com os meus professores..., e fica isto sempre, é uma balança, mas eu gosto muito de dar

aula, eu me sinto muito feliz em ver resultados assim legais sabe, nossa! Que legal, aí que progresso! Sabe, e ver que isto partiu da minha expectativa, da minha empolgação com os alunos, e isto foi para ele de uma forma legal, que ele captou aquilo e foi buscando também, então eu gosto de ser professora... (professor 10-B)

Para mim... eu fui reaprendendo a gostar de ser professora, com algumas situações... eu saio muito feliz de algumas coisas, as vezes tem uma situação ou outra que me desanimam, mas eu acho que... eu fui reaprendendo a gostar de situações que estavam ..., de verdade, eu chegava da escola chorando todos os dias, eu cheguei neste nível. (professor 11-B)

Considera-se que os professores que conseguiram se estabilizar, depois das amarguras do ingresso, da perplexidade frente à realidade da profissão, sentem-se fortalecidos pelo sentimento de pertencimento ao grupo profissional e de construção de suas identidades docentes, prosseguindo nos processos de desenvolvimento profissional. O aspecto de sentir-se professor consolida-os como profissionais. O desenvolvimento das competências docentes significa obter o respeito no âmbito organizacional.

Tardif (2013a) destaca a importância desse processo, em que a experiência vai possibilitando o domínio dos diversos aspectos do trabalho, dando aos professores mais confiança em si e equilíbrio profissional. Essa estabilidade lhes permite deslocar a atenção nos próprios problemas, para voltar-se mais para o aluno e suas necessidades.

Uma questão que se sobrepõe às dificuldades nas condições do trabalho docente é a situação de estabilidade profissional, confirmando as análises anteriores que evidenciam a desmotivação causada pela instabilidade profissional. Essa questão é citada por alguns professores que têm situação de efetivos:

A estabilidade, gostar de trabalhar com ensino, de ver este resultado, e a esperança de conseguir trabalhar com mais de noventa por cento, pelo menos com o que eu gosto, e não com o que eu tenho que trabalhar, e isto me segura na docência, mas a estabilidade é um dos grandes motivos. (professor 7-B)

Na fala do professor, evidencia-se que a estabilidade não é uma condição considerada isoladamente, mas está articulada ao compromisso com o ensino. Tardif (2013a) observa que o desenvolvimento da carreira conduz a uma superposição entre o conhecimento do professor e cultura da organização escolar, quando ele costuma aderir aos valores da equipe docente, compartilhar suas experiências profissionais e seus conhecimentos com os colegas, tornando-se um membro familiarizado com a

cultura de sua profissão. O fato de sentir-se seguro quanto à permanência na carreira favorece essa identificação com a docência.

Um aspecto fundamental, destacado por diversos participantes como motivação para continuidade na carreira, envolve a dimensão moral da docência, o ideal de ensinar e o comprometimento com a educação dos alunos:

O ideal e autonomia. Conseguir gerenciar algumas coisas. Mas o ideal mesmo, tenho como ideal ser um agente transformador, uma coisa meio utópica, eu guardo isso comigo, aprendi com meus professores. Tenho filhos hoje e olho pra eles e, não... meu ideal é que eu consiga fazer algo diferente. (professor 2-A)

É o ideal, o ideal. Tipo poder atingir as pessoas, é fazer com que o conhecimento atraia as pessoas, que elas queiram aprender. É fazer com que elas entendam que o conhecimento é o começo pra qualquer coisa que elas queiram fazer na vida delas. Então é isso, é acreditar mesmo na escola e na educação. (professor 5-A)

Como destaca Nóvoa (1995), o processo identitário dos professores implica também a adesão a uma ética profissional, que define valores e princípios profissionais, e o investimento na educação das crianças e jovens. No mesmo sentido, estudos referidos por Marcelo (2010) indicam que a principal fonte de satisfação na docência citada pelos professores é a realização dos objetivos de aprendizado e formação dos alunos.

Os depoimentos dos participantes do estudo nos levam a concordar com os autores, indicando que a percepção do cumprimento de seu mandato profissional é um forte componente motivacional para permanência na docência, enquanto a sensação de fracasso no cumprimento desses objetivos é motivo de frustração e insatisfação, mesmo quando permanecem na carreira. Mostram também que o processo de identificação profissional envolve uma relação entre as condições institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas encontradas pelos professores, individual e coletivamente, para atravessar o início do percurso e continuar a trajetória profissional.

6.5 Professores Iniciantes no exercício docente: a perspectiva dos gestores.

Foram entrevistados os dois gestores das respectivas escolas nas quais foram realizados os grupos de discussão. A entrevista do *gestor A* foi mais longa e detalhada que a do *gestor B*, mas em linhas gerais ambos convergem na análise que fazem

sobre a inserção profissional dos professores iniciantes. As considerações revelam o olhar dos dirigentes sobre os processos que enfrentam os professores no ingresso profissional.

Em muitos aspectos, as opiniões dos gestores se aproximam das questões colocadas pelos professores e refletem o que vem sendo discutido pelos pesquisadores quanto aos problemas que se estendem nesse campo profissional, assim como a urgência de medidas que possam amenizar os impactos dos períodos iniciais da docência e de investimentos nos processos de formação.

Os gestores entrevistados afirmaram que os professores iniciantes chegam com um pensamento distante da realidade, no que se refere ao trabalho nas escolas. Segundo esses diretores, entre as dificuldades, estão lidar com a sala de aula, o ensino aprendizagem em salas numerosas, as difíceis condições de trabalho, fatores que geram maiores impasses em prosseguir na profissão.

Os relatos destacaram discussões sobre o distanciamento entre a teoria ensinada na universidade e a prática no contexto escolar, ressaltando a lacuna que existe entre esses dois fundamentos. A percepção dos gestores corrobora as opiniões dos autores já discutidos anteriormente (GATTI, 2012; GATTI e NUNES, 2009; ROLDÃO, 2007), quando denotam que a formação inicial não vem oferecendo instrumentação correspondente à realidade enfrentada pelos professores nos períodos iniciais da carreira:

Na minha carreira profissional eu tenho encontrado, em várias oportunidades, desde o ensino fundamental, médio e a própria universidade, os professores que chegam com um idealismo muito distante do que a realidade escolar apresenta. Há uma discussão dentro da universidade há muitos anos, que existe uma separação muito grande entre a teoria e a prática. A teoria é apresentada de uma forma bonita, cor de rosa, principalmente nos cursos de pedagogia, e... de uma forma que tudo é bonito, e quando eles entram, principalmente em uma escola de periferia, por exemplo, o professor se assusta, porque nada daquilo que ele aprendeu, aquele cor de rosa não é cor de rosa, é uma realidade muito dura e distante. Então o professor, aquele que realmente tem vocação, ele vai tentar trilhar o seu caminho, buscar novas experiências, adequar sua metodologia com a realidade da escola. (gestor A)

O respaldo insuficiente da formação inicial, a inexperiência do professor no seu início docente e a ausência de programas de formação para a adaptação do professor na organização escolar são circunstâncias apontadas pelos gestores em relação aos docentes no momento do ingresso profissional.

Atribuem as dificuldades que enfrentam os professores no início da carreira à distância entre a prática e a teoria na formação, considerando-se que esses

fundamentos não podem estar dissociados. Gatti, Barreto e André (2011) destacam que as perspectivas de políticas para a formação de docentes, expressas em manifestações de vários fóruns de organizações acadêmicas e de pesquisa, como também nos documentos legais, não correspondem aos processos curriculares da grande maioria dos cursos de formação de professores. Segundo as autoras, “a relação teoria e prática tão enfatizada em documentos e normas, com a concepção curricular integrada proposta, não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 114).

Segundo os gestores, a falta de preparo para o exercício profissional constitui um dos aspectos mais problemáticos para os professores nos períodos iniciais do ingresso, pela complexidade da profissão que requer conhecimentos e habilidades para atuar num ambiente social e organizacional. Marcelo García (2010) considera a necessidade que têm os professores de aprender sobre o seu ensino, de possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas para se aprimorarem continuamente como docentes.

O relato de um dos gestores manifesta a opinião de que o professor deve estar sempre se atualizando, destacando que o aluno hoje em dia tem acesso a muita informação:

Então, eu penso que a universidade não prepara o professor para o dia a dia da escola, não é? O dia a dia da escola... ela é um desafio constante, e não existe zona de conforto para o professor. O professor tem que estar sempre buscando novas metodologias, se atualizar, capacitar, estar sempre capacitado, sempre atualizado com a bibliografia, participar de conferências, palestras e, principalmente na universidade, eu acho que é importante. Porque o aluno hoje em dia, ele tem muita informação, mas o professor, ele tem que buscar não a informação que o aluno quer, mas a que ele ache importante, para que ele tenha dentro do seu currículo. Eu acho que o segredo está aí, entendeu, e buscar ler, estar sempre atualizado. Mesmo estando em funções diferentes do que você está no dia a dia da sala de aula. (gestor A)

Ainda que se possa concordar com essa necessidade, é interessante observar a contradição entre a expectativa do sistema que espera do professor atualização constante e as queixas dos professores quanto à sobrecarga de trabalho e falta de tempo e condições para esse investimento na formação profissional.

Comparando-se com outras profissões os recém-formados também são inexperientes, absorvidos em instituições ou empresas para desempenhar-se profissionalmente. Enquanto profissionais de outras áreas recebem assessoria e apoios, os professores iniciantes serão de imediato responsáveis por uma sala de aula

e por seus alunos, implicando tarefas complexas e difíceis as quais acarretam mais desdobramentos por parte dos novatos ao lidarem com situações que solicitariam maturação em termos de experiência e conhecimentos.

Nesse sentido, Darling-Hammond et al. (1999, apud MARCELO GARCIA 2010, p. 27) observam que os iniciantes em outras profissões prosseguem aprimorando seus conhecimentos e habilidades sob a supervisão de profissionais mais experientes. As autoras concluem que “as condições normativas do ensino estão muito longe deste modelo utópico. Tradicionalmente, espera-se dos novos professores que eles sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e orientação”.

Os relatos dos gestores vão ao encontro dessas conclusões, confirmando esses problemas recorrentes que acabam por culminar no abandono precoce da profissão:

Eu conheço particularmente alguns professores, que se formaram, que estudaram, fizeram licenciatura, pedagogia e licenciatura para trabalhar, para dar aula... enfim, entraram na sala de aula, deram três meses de aula, e simplesmente desistiram, porque acho que as maiores dificuldades não é bem a questão do fazer pedagógico, mas da situação que se encontra de salas superlotadas, salário baixo, etc. (gestor B)

Os professores estarão expostos às situações de incertezas, conseqüentemente sem experiência e maturidade, como também, em sua maioria, sem os devidos apoios. Denota-se que precisarão aprimorar seus conhecimentos, encontrar respostas para as urgências constantes no trabalho docente, principalmente pelo forte caráter social, pontuado pelas interações entre gestores, colegas, alunos e demais integrantes do ambiente profissional.

Marcelo (1999a apud MARCELO GARCIA 2010) observa que a aquisição de conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar são as principais tarefas encontradas pelos professores no início da docência, e devem realizá-las com as mesmas responsabilidades dos professores experientes.

O gestor refere-se a essa situação, observando a dificuldade dos professores iniciantes no que diz respeito às salas superlotadas e aos problemas com alunos desinteressados:

Bom... basicamente eu acho que a dificuldade que os professores encontram, é o que qualquer profissional no início de carreira encontra, em outras áreas, eu acho que pode ser tudo vencido, aos poucos, o dia-dia, tudo mais, mas a dificuldade maior hoje, que eu vejo, principalmente na área da docência, é que os professores encontram... é a atual realidade que a gente está vivendo hoje, nesse sentido, de salas superlotadas. E..., uma diferença muito grande em termos de alunos, aqueles que são mais interessados, e aqueles que não

são nem um pouco interessados e você tem que tentar tratar todos de uma maneira igualitária, e tudo mais, os que têm mais dificuldades, outros que tem menos dificuldade, aqueles que querem de fato aprender, e aqueles que estão ali passando o tempo, brincando, e esse é um desafio para um professor que já tem muitos anos de carreira, mas para aquele que é iniciante, talvez ele tenha assim... um choque inicial, que faz com que, inclusive com que muitos abandonem a carreira. (gestor B)

O gestor revela compreensão sobre a realidade que os professores enfrentam nos dias de hoje, com salas lotadas e com os alunos que estão na escola “passando o tempo”, afirmando que o trabalho nessas condições é difícil para os professores experientes e, sobretudo, para os professores no início da carreira, que acabam por abandonar a profissão:

[...] mas a dificuldade é chegar numa sala de aula e encontrar uma sala extremamente cheia, com vários níveis, com alunos interessados e não interessados, o salário baixo dos professores, as condições de trabalho, a escola, a infraestrutura que a escola dá. É uma realidade, hoje a gente sabe que tem escolas que estão em péssima situação, escolas do Estado, por exemplo, [...] é professora, foi professora durante muito tempo, no Estado, particularmente trabalhou em subúrbio, trabalhou nas escolas mais afastadas e tal, e a dificuldade em termos de infraestrutura era enorme, e ela tinha muito tempo de carreira, muita experiência, então ela sabia lidar melhor com isto, os professores que entravam jovens, que vinham com gás todo para trabalhar, se deparavam com aquela situação... era mais ou menos como um balde de água fria, e aí muitos acabavam desistindo. Infelizmente é esta situação. (gestor B)

O depoimento do gestor descreve uma situação também discutida por Tardif e Lessard (2014a) quando observam que os professores experientes conseguem lidar melhor com a complexidade do trabalho docente e as insuficiências do sistema. Ao contrário dos iniciantes, cujas dificuldades pela falta de iniciativas de apoios ao ingresso docente, de materiais básicos, de suporte psicológico, após o longo processo de formação profissional, podem levar ao abandono da carreira.

Embora reconhecendo as dificuldades dos iniciantes, está implícito nas falas que essa situação é vista com naturalidade, esperando-se que os iniciantes superem os obstáculos “aprendendo na prática”, uma vez que a formação não os preparou para esses problemas, como se revela no extrato abaixo:

Eu acho que a maior dificuldade em si mesmo, que os professores encontram, quando estão começando, é a falta de experiência prática mas a questão... é que eles aprendem dentro da sala de aula, eles aprendem trabalhando mesmo, não tem outra maneira, tem os estágios e tudo mais, que ajudam de uma certa maneira, você vivenciar a realidade de uma sala de aula, de uma escola, mas é um estágio, mas nada como estar ali, nada como você estar à frente de uma classe... ensinar... você ser responsável pela educação de trinta, quarenta, quarenta e cinco, vinte, sei lá, dependendo da sala, ser responsável pela educação de crianças ou adolescentes, pré-

adolescentes. Então, eu acho que a maior dificuldade é essa, é você se preparar, assim de uma maneira séria, se preparar de uma maneira responsável, sabendo o trabalho que você vai desenvolver... (gestor B)

O gestor reforça que os novatos terão muitas responsabilidades, esperando-se o seu empenho ao se prepararem para essas situações, frente à importância do trabalho que irão desenvolver e suas exigências, enfatizando o aprendizado na prática para o desenvolvimento profissional. Evidencia-se, nas afirmações do gestor, que, para os jovens professores, o aprendizado da profissão acontece em exercício, ao lidar com as situações do dia a dia, ou seja, pela experiência no trabalho.

Os gestores também apontaram questões que, no entender deles, facilitariam o processo de inserção profissional dos docentes. Foi destacada a importância de iniciativas de aproximação com a realidade escolar na graduação, que tratam os processos de estágio e de habilitação do professor nas práticas docentes.

O gestor A faz algumas considerações sobre a experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) iniciativa da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Coordenação) que tem a proposta de aproximar universidade e escolas, inserindo os licenciandos em escolas públicas, de forma orientada, durante a formação inicial (AMBROSETTI et al., 2015). O gestor sugere a possibilidade de ampliar o programa nas escolas com intuito de melhorar a formação dos professores e de diminuir a distância entre a instituição formadora dos professores e a prática na sala de aula:

O primeiro grande desafio hoje da universidade, é trazer a universidade para dentro da sala de aula, e ainda existe muita resistência, existe muita resistência. O PIBID que é um programa do Governo Federal, é um passo, na verdade se você for pensar bem esse PIBID ele não nasce agora, ele é pensado [...] de um esboço de pesquisa dentro das escolas públicas, então é muito interessante... Então não adianta só se dar o PIBID para dentro da escola, você tem que inserir este programa dentro de um subprograma seu [...]. (gestor A)

Ao comentar a iniciativa do PIBID, o gestor revela sua percepção sobre a importância de entender a escola como espaço de formação dos professores, quando destaca a necessidade de integrar o Programa a uma proposta de formação da escola. Na pesquisa de Ambrosetti et al. (2015, p. 381) constata esse efeito transformador da aproximação entre universidade e escola não só para os cursos de formação universitária, mas também para as escolas participantes:

A convivência com os professores e estudantes da universidade é transformadora também para as escolas parceiras. Ao trazer para as escolas

formas de trabalho e atividades mais dinâmicas e criativas, que são valorizadas e procuradas pelos alunos, os bolsistas introduzem certo desconforto no cotidiano escolar, levando à busca de novas soluções.

Ao recordar-se da própria formação, o diretor A reflete sobre outras iniciativas que podem ser desenvolvidas, relativas ao sistema organizacional da escola, como o suporte oferecido pelos coordenadores ou pelos colegas como uma espécie de mentores dos novos professores:

Eu tive um coordenador muito bom [...] porque ele deu a oportunidade de nós estarmos em sala de aula, darmos a aula, supervisionados por ele, a todo momento ele estando ali comigo, ele me ensinou fazer um diário de classe, eu não sabia fazer, ele me ensinou a fazer um planejamento, então, ele sentou comigo, e me ensinou o dia a dia de uma escola. Então, mas ele foi o primeiro professor que eu tive na universidade. Por exemplo, [...] eu tinha prova didática, mas não tinha nada de didática, porque ficava uma discussão tola, entendeu, e outra, prática de ensino, que prática de ensino? Era um montão de formulário que eu tinha de preencher e não, prática de ensino é isso, é o que o [...] ensinou, e eu sei fazer um diário. [...] Então ali, a prática de ensino no colégio, se deu por causa do coordenador. Mas quantos não tiveram esta oportunidade...então acho que falta isto, o iniciante ele precisa do “b.a.ba,” como fazer um diário, o que fazer com o aluno indisciplinado, como usar o quadro negro. (gestor A)

As necessidades de formação profissional no decorrer da profissão ficam expressas na fala do gestor quando ressalta a importância do professor buscar novos conhecimentos:

Aula para mim, professora, tem que ser no quadro [...]. Não existe professor sentado, uma discussão, como vários professores, como eu tive na universidade, sentava e ficava discutindo comigo. Mas não é isto, para mim é importante que o aluno compreenda a sua linha de raciocínio, [...] mas para isto eu tenho que dominar o conteúdo bibliográfico. O professor, ele insiste em ser aquele cara que se formou e quer dar a mesma aula todo dia, não pode. Você tem que se reinventar todos os dias, a bibliografia... ela não para, você tem produções acadêmicas saindo todos os dias, ... todos os dias você têm uma produção acadêmica sendo produzida na universidade, [...] você têm que se atualizar, você tem que ter um momento de atualização na sua vida, “Ah... mas eu não ganho para isto”, “Ah! Então troca de carreira”. (gestor A)

[...] o professor tem que ganhar bem, mas não basta só ganhar bem. Ele tem que se capacitar. (gestor A)

Os gestores questionam o comportamento de alguns professores, que não se sentem na obrigação de se aprimorar:

Outra coisa que eu aprendi na minha vida, todo dia eu aprendo, eu nunca sei tudo, eu aprendo com o aluno, eu aprendo com você, eu aprendo com outro professor, eu aprendo com a servente, eu aprendo todos os dias, a soberba,

ela não pode existir na carreira de um professor. Porque se você achar que sabe tudo, você não se atualiza, você fica ultrapassado, e... é este o pensamento que eu tenho muito claro, a soberba é um mal que eu nunca gostaria de sofrer, eu sempre tenho que estar pronto para aprender. (gestor A)

Apesar das falas sugerirem a responsabilização dos professores pelo empenho em melhorar seu desempenho, evidencia-se que os gestores, especialmente por já terem tido efetivas experiências como docentes, compreendem as dificuldades dos ingressantes e procuram formas de apoiá-los. Os depoimentos dos professores indicam que, na maioria dos casos, houve o acolhimento por parte da escola, esclarecendo sobre o seu funcionamento e procurando diminuir assim as dificuldades dos iniciantes.

A necessidade de apoio ao professor iniciante no ingresso profissional foi ressaltada por ambos os gestores, bem como a ausência de propostas de inserção profissional por parte do sistema de ensino, responsável por investir em capacitações que não atendem a essas demandas. Nesse caso, as escolas buscam formas de apoio, especialmente com orientações aos iniciantes, com o objetivo de amenizar o impacto deles ao confrontarem-se com a realidade do ensino aprendizagem, as dificuldades inerentes aos processos de adaptação e o funcionamento da organização escolar.

Os gestores descrevem essas formas de ajuda:

[...] não existe um programa específico para professores que estão iniciando, a gente dá todo apoio, a equipe gestora, procuro sempre conversar com todos eles, ver no que é que eu posso ajudar, trabalhar com eles de alguma maneira, dar dicas, porque eu, conheço a realidade da escola e tal, e os professores que estão aqui, que vem, que ... começam agora, eu procuro sempre conversar com eles, e mostrar para eles como é a realidade da nossa escola, [...] de início para ele pelo menos entender como é o funcionamento da escola, eu procuro dar este apoio, procuro dar este background, para ajudá-lo no que precisar, mas escola ter um programa específico mesmo, no momento, não tem. (gestor B)

Sim, o professor coordenador está sempre com ele, que eu acho importante. (gestor A)

Os gestores evidenciam a preocupação em acompanhar o trabalho dos iniciantes, informando-os sobre as características dos alunos e o funcionamento da escola, orientando-os e oferecendo respaldos para evitar problemas futuros, pressupondo que podem se decepcionar com a profissão ou mesmo apresentar muitas dificuldades na gestão da sala de aula. Foi relatado também o acompanhamento do trabalho dos professores pelo coordenador, confirmando as

falas dos professores, que destacam a importância desse profissional como fonte de apoio na inserção profissional.

Os depoimentos dos gestores permitem compreender e corroborar as análises dos professores sobre suas experiências no ingresso profissional. Observa-se que reconhecem as dificuldades e identificam as demandas dos novatos, mas não fica claro o papel da instituição escolar no encaminhamento de possíveis soluções. Ao analisar as causas dessas dificuldades, as críticas mais frequentes referem-se às fragilidades na formação inicial e ao papel das universidades, que não preparariam os futuros professores para o exercício da profissão, numa perspectiva em que a formação inicial é percebida de forma estanque e não articulada ao processo de desenvolvimento profissional, que deveria ter continuidade na escola.

São destacadas também a falta de ações dos sistemas de ensino nesse sentido e a expectativa quanto às responsabilidades dos professores pela própria atualização. As iniciativas das escolas, para facilitar a socialização dos iniciantes no meio escolar, consistem em informar, orientar e acompanhar os professores frente às dificuldades que sabidamente irão enfrentar. No entanto, não foram referidos programas sistemáticos e organizados de apoio à inserção profissional e atendimento às necessidades dos ingressantes.

6.6 O Ingresso Profissional: dando voz aos professores

Os professores que participaram dos dois grupos de discussão foram indagados sobre suas sugestões referentes à carreira dos iniciantes.

Considerando que sugestões possibilitam identificar propostas para o campo investigado com possibilidades de melhoria e de revisão de processos e procedimentos, é interessante ouvir o ponto de vista dos ingressantes sobre aspectos que poderiam contribuir para o período inicial da carreira:

Eu acho que deveria ter uma política da escola eleger tipo um padrinho, por exemplo, eu entrei agora..."Ah! Vamos procurar um professor que já tenha tempo de casa... "Olha você vai ficar uns seis meses, vai ser o padrinho do Fulano, e aí, já ter aquela apresentação...um tutor exatamente, assim como a gente faz um estágio, que a gente se apresenta, tem um tutor, um estágio...que não é aquele estágio...né...meia-boca."Olha ulano, você está chegando agora, tal...olha...semana que vem eu vou eleger um professor para ser o seu tutor..." (tutor): E aí?...como você está na sala de aula? E as suas provas? Olha, é assim..." (professor 3-A)

A entrada na organização escolar requer uma adaptação às normas e condutas, aos procedimentos burocráticos, ao reconhecimento do ambiente e da cultura da escola. Os relatos expõem a importância de contar com uma pessoa mais experiente neste sentido, como uma espécie de padrinho, um tutor. Marcelo García 1999 observa que “o mentor desempenha um papel de grande importância no programa de iniciação, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao professor principiante, tanto no currículo como na gestão da classe” (Marcelo e Sánchez, 1990, apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 124).

O autor ressalta que alguns programas de iniciação docente oferecem assessoria aos professores iniciantes por meio de professores experientes, que podem ser colegas, ou “mentores”.

Neste sentido, Reali, Tancredi e Mizukami observam que:

Os professores experientes possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino. Esse quadro também parece ser mais complexo e menos superficial quando comparado ao de professores iniciantes. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 83-84).

As autoras consideram que, de forma semelhante, a representação dos problemas para os professores experientes parece ser diversa pela tendência em recorrerem à uma estrutura abstrata do problema, referenciando-se em uma variedade de problemas armazenados na memória.

Os mentores são geralmente professores de universidade, supervisores, diretores de escola, mas poucas vezes são colegas dos professores iniciantes, como constatou Galvez-Hjornevick (1986 apud MARCELO GARCÍA, 1999).

Referindo-se à importância da figura do mentor, Borko (1986 apud MARCELO GARCÍA, 1999) destaca suas características, que devem ser: professor permanente com experiência docente, capacitado na gestão de sala; conhecimento do conteúdo; comunicação com os colegas; qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade, etc.), iniciativa para planejar e organizar, disciplina.

Como fator também importante para a adaptação e assimilação do contexto do trabalho docente, destacaram que os professores, nos períodos iniciais, deveriam ter pelo menos um terço do seu tempo integral dedicado a sua capacitação, estagiando em outras aulas, estudando, aprofundando-se e trocando experiências:

Mas eu imagino que um terço da jornada fora da sala de aula, seria um momento para esse professor, que acabou de chegar, parte desse terço para ele assistir a aula do outro, parte desse terço ele sai com os pares trocando, parte desse terço ser um momento de estudo dele, onde a ambientação da escola, porque da maneira como é hoje eu posso colocar tutor, eu posso colocar coordenador, posso colocar o que for, mas...que tempo para fazer isso com o professor? Qual o momento que nós teríamos para essa troca? Hoje nós não temos nenhum. (professor 5-A)

É interessante observar que os professores têm muita clareza sobre as possibilidades oferecidas pelas aprendizagens entre pares e sobre o papel dos professores mais experientes no seu desenvolvimento profissional:

[...] Eu lembro no ano passado, eu queria mandar um recado para a mãe, sem um caráter de advertência, eu queria uma coisa mais informal, aí eu escrevi no caderno, eu tava chegando aqui na escola, não sabia se isso podia, que efeito podia surtir. Perguntei para a coordenadora, “Posso escrever isto, o que você acha? Pode ser no caderno? Então uma característica minha, que todo professor que está nessa fase, precisa ter essa característica, também procurar se adaptar, procurar entender o que as ações dele vão surtir de resultado. Eu acho que isso, a ideia do fulano, que deu o contraponto com uma pessoa mais experiente, pode ajudar muito.” (professor 4-A)

As falas dos professores denotam que a ambientação na escola, o momento de estudos e da troca de experiências com os pares teriam resultados muito efetivos. Algumas ações aparentemente simples, como orientar o iniciante sobre como proceder em determinadas situações cotidianas, a maneira correta de comunicar-se com os pais, assim como preencher documentos, como os diários de classe, fariam a diferença no ingresso dos professores.

As falas remetem à posição de Nóvoa (2009, p. 14), quando ressalta que a formação dos professores deve “passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” Observa-se que os iniciantes confiam nos colegas experientes e valorizam as oportunidades de trocar experiências e partilhar o seu conhecimento profissional.

Contar com assessoria nas questões didáticas também foi apontado pelos professores como uma necessidade. Como exemplifica o participante, as dúvidas são recorrentes na avaliação dos alunos quanto aos critérios a serem adotados e o grau de dificuldade empregado na avaliação, evidenciando-se que o professor iniciante tem pouca experiência frente a um conteúdo programático complexo, considerando-se a diversidade dos alunos, a característica das turmas e os problemas de aprendizagem:

“Sei lá, entrar em sala, não como um estagiário, mas como ... sei lá...como um acompanhante, como um auxiliar do professor. Acho que durante um período seria uma boa ideia, não sei vocês...eu no início tive dificuldade, tive dificuldade em dosar o peso do que aplicar em prova, porque é difícil pra gente, como estava falando no início, a gente aprende um negócio, tão assim... na faculdade, que depois é difícil a gente dosar o que a gente vai cobrar do aluno. Eu senti muito isso. Então, de repente, você vai dar a prova e fala “nossa!” Tá muito fácil isto daqui... “nossa, tá muito fácil! Eu não vou conseguir avaliar nada...tá fácil demais”. Para mim foi muito difícil dosar isto. Dosar se estava pesado, se eu estava cobrando muito ou não. Uma coisa...sei lá, pensei agora...ter um histórico de provas na escola, seria uma boa...” (professor 1-A)

Os históricos dos alunos quanto às suas dificuldades, suas condições de aprendizado, seus níveis intelectuais e socioeconômicos são dificuldades difíceis de administrar pelos professores iniciantes que assumem turmas mais problemáticas, conforme observam Romanowski e Martins:

Os dados e estudos examinados no decorrer da elaboração deste texto, em relação aos professores iniciantes no Brasil, indicam um sistema educacional composto por uma maioria de professores em início de carreira. Muitos assumem a docência em condições desfavoráveis com contratos de trabalho temporários e paradoxalmente com formação profissional incompleta e precária. Esse quadro agrava-se quando da falta de programas de formação específica para estes professores, a insegurança e dificuldades ampliam-se no momento em que esses professores são designados para realizar o trabalho docente em turmas com maiores dificuldades de aprendizagem. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 93)

Conforme Bey e Holmes (1992, apud MARCELO GARCÍA, 1999), a mentoria é uma função complexa que compreende a necessidade de uma estrutura organizacional adequada, assim como uma elevada sensibilidade, o que permite adaptação a diversas situações. Implica apoios, ajuda e orientação, entretanto não implica a avaliação do professor. Também observam os autores que a tarefa de mentoria exige tempo para que se estabeleça entre os professores iniciantes e os mentores uma relação e seja possível uma comunicação positiva.

Nas empresas, é natural os mais experientes encarregarem-se de realizar a transferência do conhecimento para os ingressantes, que geralmente contam com bancos de dados para as informações complementares. No caso da escola, a possibilidade de obter informações concisas como a elaboração de uma prova, um conteúdo, entre outras coisas, seria fundamental.

Marcelo Garcia (1999) observa que existem programas de apoio aos professores iniciantes centrados na escola e outros que se centram no acompanhamento de professores mentores aos professores iniciantes (MARCELO, 1988d apud MARCELO GARCIA, 1999).

De acordo com Schlechty e Whitford (1989, apud MARCELO GARCIA, 1999), o objetivo dos programas centrados na escola é formar os professores iniciantes por meio de atividades que estejam integradas na problemática de desenvolvimento profissional da escola, onde os papéis estão estruturados para apoiar a iniciação.

Ao implantar um programa de apoios aos professores iniciantes, o papel dos professores experientes deve ser considerado, ao participarem do processo de iniciação docente, que, nesse caso, deveria ser institucionalizado. O desenvolvimento profissional no decorrer da carreira dos professores é um aspecto de referência, no que diz respeito ao preparo dos professores mais antigos para o oferecimento de apoios, mesmo que informais aos professores ingressantes.

Como analisa Marcelo Garcia (1999), a figura do mentor apresenta-se como um remédio, ou um “antídoto” para o considerado choque da realidade.

Percebe-se que os professores requerem o suporte por parte da instituição observando que são recorrentes nos diálogos a necessidade de acompanhamento, do tempo para estudos e aperfeiçoamento, do reconhecimento da organização quanto ao seu funcionamento, normas e procedimentos, assim como os processos de interação à cultura da escola. Assim, suas falas revelam as angústias e dificuldades de um trabalho solitário, em uma profissão que se caracteriza por ser predominantemente um trabalho de interações sociais:

Mas esta questão de cair numa sala e falar “se vira aí” ...fecharam a porta e... Então... este tipo de apoio assim, durante os seis primeiros meses, ficar com outro professor, para você ver o que é este mundo de trabalhar com isto, ou então, dez aulas para você ir atrás, cursos ou estágios, coisa que te capacite entender um pouco isto. Eu tive que cair na sala, e aprender a dar aula aprender a lidar com criança, aprender a me controlar, tudo, tudo junto... (professor 7-B)

Muitas sugestões foram apresentadas pelos professores iniciantes, apontando questões sobre os processos de formação, os problemas da organização da escola, a contradição entre o empenho no desenvolvimento profissional e o tempo necessário para dar conta destas demandas, ressaltando a disponibilidade no processo inicial do ingresso. Sugerem iniciativas por meio de programas, estágios, cursos que ofereçam o suporte profissional aos professores iniciantes no começo de suas carreiras, registrando suas dificuldades de forma mais explícita dentro do âmbito escolar, onde elas precisam ser conhecidas pelas instituições, refletidas e não negligenciadas.

Os depoimentos revelam professores que refletem sobre a própria trajetória e são capazes de oferecer contribuições para que o processo de inserção profissional

ocorra de forma mais favorável. Os dados nos levam a concordar com Nóvoa (2009, p. 37), quando ele ressalta a “necessidade de devolver a formação de professores aos professores”, tornando-os protagonistas dos processos formativos, que só fazem sentido quando integrados às escolas e às práticas docentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos ouvidos nesta pesquisa apontam os desafios que envolvem a profissão e o que se interpõe ao trabalho docente na atualidade, referente às transformações na sociedade, dentre elas, as tecnologias da comunicação e da informação, que incidem no modo de interpretar e vivenciar a realidade.

Novas perspectivas apresentam-se ao trabalho docente, exigindo maiores reflexões sobre as práticas, a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional. Neste aspecto, percebe-se a relevância dos processos formativos ao oferecerem subsídios para o enfrentamento dos desafios de tornar-se professor, compreendendo a escola como espaço de socialização, considerando-se os novos alunos que vêm apresentando outras formas de aquisição de conhecimento e de interação com a escola e os professores.

Considerando os desafios identificados nesta pesquisa quanto ao ingresso profissional docente no segmento específico dos anos finais do Ensino Fundamental II, constatou-se que a formação inicial pode fazer diferença no processo de inserção profissional. Embora os professores e gestores apontem lacunas e fragilidades na formação inicial, alguns participantes destacaram que a formação teve aspectos positivos, especialmente quando puderam vivenciar estágios bem orientados e acompanhados, e, nesses casos, a inserção profissional dos futuros docentes foi favorecida.

A inexistência de programas de apoio ao ingresso profissional foi evidenciada, denotando-se que o professor inexperiente percebe-se sozinho frente aos seus desafios, contando apenas com a colaboração informal dos colegas, coordenadores e gestores, que procuram, por meio de suas próprias iniciativas, amenizar os impactos do período inicial do ingresso.

Constatou-se que alguns professores foram acolhidos pelos gestores no ingresso docente e que os colegas são, em sua maioria, os que mais ofereceram apoios aos iniciantes. Embora muitos professores tenham destacado uma boa recepção no espaço escolar, esse acolhimento não representou um processo sistemático de acompanhamento em sua iniciação docente, ou relativo à integração na cultura escolar.

Compreendeu-se como necessário o professor iniciante estar integrado à escola, inteirando-se de seus mecanismos, ressaltando-se que as muitas mudanças de instituição no período do ingresso do principiante revelam-se como um fator que dificulta os processos da aprendizagem do ofício e integração à cultura escolar. O iniciante nem sempre consegue se efetivar no início da carreira, embora seja importante vivenciar e ampliar o período inicial de adaptação numa mesma instituição, visto que esse processo poderia resultar em maiores motivações ao darem prosseguimento ao processo de construção de suas identidades profissionais, trazendo maturidade às suas expectativas e seu modo de agir.

Os jovens professores dos dois grupos pesquisados conseguiram enfrentar os desafios do ingresso, e percebeu-se que seguem preparando-se para novos enfrentamentos na docência, apesar das duras passagens nos anos iniciais. Denotou-se, dentre os professores, que um ou outro ainda se encontravam em situação de impasse, entre permanecer ou desistir da profissão. A gestão da sala de aula apresentou-se como um desafio expressivo em relação à disciplina, considerando-se este um dos aspectos mais difíceis somados aos problemas de aprendizagem.

Evidenciou-se que os professores buscaram formas de adaptação, muitas vezes sozinhos com as suas questões, perante um ambiente desconhecido quanto aos aspectos organizacionais, aos conhecimentos docentes, às práticas em sala de aula, e à socialização. Neste sentido, referindo-se aos aspectos relativos às interações que caracterizam o trabalho docente, fundamentais na construção do conhecimento e na troca de experiências para a autonomia e efetividade do trabalho coletivo, os questionamentos foram recorrentes percebendo-se a solidão do professor no ambiente escolar.

Evidenciou-se, nos relatos dos gestores, a percepção da importância, e contraditoriamente a ausência, dos programas de acompanhamento aos professores novatos nos períodos iniciais do ingresso. Conferiu-se, no percurso desta investigação, o quanto essas iniciativas são necessárias e fundamentais para a permanência dos professores na docência.

Como se constatou, são muitos e expressivos os motivos que culminam na desistência da profissão, como os problemas com a indisciplina, salários baixos, condições de precariedade, assim como as especificidades do ensino no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental. Passados os períodos iniciais de “sobrevivência”, os professores encontram-se mais adaptados e percebem-se frente

a um novo desafio relativo ao seu desenvolvimento profissional, um percurso com exigências mais complexas, revelando-se os embates que terão nas suas trajetórias ao almejarem transformações quanto à realidade atual na qual tem sido submetidos.

Apesar dessas dificuldades, os participantes permanecem na profissão, adotando diferentes formas de resistência para continuarem a desenvolver-se profissionalmente. Seus dizeres revelaram que a permanência na docência se deve à autonomia e à estabilidade adquirida na profissão, aos ideais provenientes do desejo de transformação social e à crença na escola e na educação.

Especialmente, foi possível perceber que os professores conhecem suas próprias necessidades e desejam ser protagonistas do seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. ; ANDRÉ, M.E.D.A. ; ALMEIDA, P. C. A. . O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 10, p. 369-392, 2015.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Ingresso profissional: o aprendizado da docência no espaço escolar. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 29 de febrero a 2 de marzo, 2012, Santiago do Chile, **Anais...**, Santiago do Chile, 2012: UA. 1 CD-ROM.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A Escola como espaço de Trabalho e Formação dos Professores. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005, Águas de Lindóia/SP de 25 a 29 de setembro de 2005. **Anais...**, Águas de Lindóia/SP. UNESP - Universidade Estadual Paulista – Pró Reitoria De Graduação, p. 39-48, 2005.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ARAÚJO, Deborah Arantes. Aprendizado Da Docência: O Que Dizem As Professoras. In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP) e XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 2016, Águas de Lindóia/SP de 11 a 13 de abril de 2016. **Anais...**, Águas de Lindóia/SP. UNESP - Universidade Estadual Paulista, p. 1404 -1415, 2016.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “EU” E O “NÓS”: TRABALHANDO COM DIVERSIDADE NA SALA DE AULA. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. 11.ed. Campinas: PAPIRUS, 2014. p. 73-94.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: O sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: PAPIRUS, 2014.

BOING, Luiz Alberto. **Os Sentidos do Trabalho de Professores Itinerantes**. 2008. 191f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Formação Continuada no Município de Sobral/CE**. 2014. 202 f. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Desafios enfrentados por professores iniciantes no processo de docência. In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 23 a 26 de julho de 2012, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP. **Anais...**, Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, p. 2 -12, 2012.

COLOMBO Jr, Pedro Donizete. PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA: CRENÇAS E CONFLITOS. **VII Enpec, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 8 de novembro, Florianópolis, SC, Brasil, ISSN 21766940, p. 1-11, 2009.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; et al. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**. Estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas (FCC), para a Fundação Victor Civita (FVC), p. 103-193, 2012.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem Rito: As 5^{as} séries e seus professores**. 2.ed.Papirus:Campinas, SP, 1988.

_____. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RPEP**, v.92, n.231, p. 341-369, maio/ago. 2011.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O Ensino de 5^a a 8^a séries: Pistas para compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática**, v. 6, p. 29-40,1990.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n.05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores Iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. Atas de Pesquisa em Educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB), Blumenau, Santa Catarina, v. 8, n. 2, p. 500-549, maio/ago. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: III Congresso

Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2012, Santiago do Chile, 2012a. n.p., cd-rom, p.1-11.

_____. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Liber Livro Editora Ltda (Série Pesquisa, v. 10), 2012b.

_____. Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil. In: Políticas de formação inicial e continuada de professores. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Recurso digital, Trabalhos apresentados no **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, realizado em Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012, 829p**, p. 16-32, 2012c.

_____. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 14, p. 88-111, jan./abr. 2012d.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas (Coleção Textos)**, v. 29, 2009.

GIORDAN, Miriane Zanetti. Professores Inicantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE-SC. Dissertação de Mestrado. 152f, 2014.

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

_____. Les phases de la carrière enseignante [Unessai de description et de prévision]. In: **Revue française de pédagogie**, v. 86, p. 5-16, 1989.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Org.). **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. p. 181-199.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI: desafios do futuro imediato**. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.146, p.368-387, maio/ago. 2012.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras, **Revista Educação – Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, RS, v. 29, n. 02, p. 1-11, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA. Carlos. **Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa**. Porto Editora LDA, Porto, Portugal, tradução Isabel Narciso, 1999.

_____. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente, **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 07 set. 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 03 jan. 2010.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75, set./out./nov. 1998.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio / ago. 2004.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249, dez. 2015. ISSN 2177-5230. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/35625>. Acesso em: 16 out. 2016.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras Iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra, Material coletado pelo SINPRO/SP, jan. 2007. 24p. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 9.ed. Campinas/SP: Papirus, 1995. p.29-41.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa Lisboa, Instituto de Educação –Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Org.). **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora LDA, Instituto de Educação –Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. 1992.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista, Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em: 19 set. 2016.

PASSOS, Laurizete Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. 11. ed. Campinas:PAPIRUS, 2014. p. 95-117.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; AMARAL, Fernanda Vasconcelos. Convergências e Tensões nas Pesquisas e nos Debates sobre as Licenciaturas no Brasil. In: *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais*. [recurso eletrônico] / organizadores Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. Autêntica, 2010. Recurso digital, Trabalhos apresentados no **XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte / MG, **829p.** p 527-550.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 77-95, jan./abr. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser Professor Hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr., 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu e MARQUES Ramiro. **Inovação, Currículo e Formação**. Portugal: Editora Porto, 2000.

ROLLS, Simon; PLAUBORG, Helle; BAYER, Martin; BRINKKJÆR, Ulf. **Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research**. Chapter One. Springer Dordrecht Heidelberg London New York, 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e Seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 out. 2016.

SERIANE, Raquel. **Professores de matemática nos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 125f, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013a.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n.123, p. 551-571, abr./jun., 2013b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. Tradução de João Batista Kreuch. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Org.). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Editora Àtica, 2001.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas do estabelecimento de ensino na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Org.). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXO A – Folha de Aprovação do Comitê de Ética

Plataforma Brasil

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Cadastros

Você está em: Pesquisador > Gerir Pesquisa

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

Projetos de Pesquisa:

Título da Pesquisa: Número CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Submissão:

Palavra-chave:

Situação da Pesquisa

Marcar Todos
 Aguardando para Tramitar
 Aprovado
 Em Apreciação Ética
 Em Edição
 Em Recepção e Validação Documental
 Não Aprovado - Não Cabe Recurso

Não Aprovado na CONEP
 Não Aprovado no CEP
 Pendência Documental Emitida pela CONEP
 Pendência Documental Emitida pelo CEP
 Pendência Emitida pela CONEP
 Pendência Emitida pelo CEP

Recurso Não Aprovado no CEP
 Recurso Submetido ao CEP
 Recurso Submetido à CONEP
 Retirado
 Retirado pelo Centro Coordenador

Projeto de Pesquisa:

Tipo	Número CAAE	Título da Pesquisa	Pesquisador Responsável	Versão	Última Modificação	Situação	Gerir da Pesquisa
P	39710114.0.0000.5501	PROFESSORES INICIANTE: OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL	Gléria Souza de Almeida	2	10/04/2015	Aprovado	

APÊNDICE I – Roteiro do Grupo de Discussão

Objetivos:

Investigar os desafios enfrentados pelos professores em seu ingresso profissional, analisando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

Apêndice I - Tabela I: Roteiro para Grupo de Discussão

Questões de Aquecimento	<p>a) Conte seu primeiro dia como professor.</p> <p>b) Como foi entrar pela primeira vez na sala de Aula?</p>
Questões centrais	<p>c) Como tem sido sua experiência na docência?</p> <p>d) Quais os principais problemas e desafios que vem enfrentando no ingresso profissional?</p> <p>e) Para enfrentar os desafios iniciais, vocês contaram com apoios na escola? Quais foram?</p> <p>f) Quando você tem dúvidas no seu trabalho a quem você recorre?</p>
Questões finais	<p>g) Na sua opinião, que condições a escola deveria oferecer para facilitar o trabalho dos professores iniciantes?</p> <p>h) Se pudesse voltar atrás, escolheria outra profissão? Quais os motivos para que você permaneça no magistério?</p>

APÊNDICE II - Questionário de Caracterização dos Professores

Prezada(o) professor(a).

Na continuidade de nossa pesquisa sentimos necessidade de complementar os dados das participantes. Assim, solicitamos mais uma vez a sua colaboração, preenchendo esta ficha informativa. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho e agradecemos sua atenção e disponibilidade.

1. Caracterização dos participantes

Nome:

Escola(s):

2. Formação:

2.1. Ensino Médio: () escola pública () escola particular

Ano de conclusão: _____

Fez magistério? () sim () não

2.2. Ensino Superior: () sim () completo () incompleto

Área: _____

2.3. Sua formação profissional trouxe ou traz contribuições para sua prática pedagógica? Em caso positivo, cite alguns aspectos dessa formação que são importantes para o seu trabalho docente.

3. Experiência profissional:

3.1. Tempo total no magistério: _____ anos

() na Educação Infantil. _____ anos

() nas séries iniciais do Ensino Fundamental? _____ anos

As questões a seguir apresentam duas opções (Escola A e Escola B) caso você trabalhe em duas escolas.

3.2. Instituição(ões) em que trabalha:

Escola A: () particular () pública municipal () pública estadual

Escola B: () particular () pública municipal () pública estadual

3.3. Situação funcional na(s) instituição(ões) em que atua:

Escola A: () efetivo () contratado () outro

Tempo de trabalho na escola _____ anos.

Carga horária de trabalho diária: _____

Escola B: () efetivo () contratado () outro

Tempo de trabalho na escola _____ anos.

Carga horária de trabalho diária: _____

3.4. Características da(s) instituição (ões) em que atua:

Escola A:

a) A escola é de () pequeno porte () médio porte () grande porte

b) Com quantos alunos você trabalha em média por período: _____

c) Na escola tem horário de Trabalho Pedagógico Coletivo? sim () não ()

d) A instituição oferece formação contínua? Sim () não ()

Em que momentos e de que forma essa formação é oferecida?

Escola B:

a) A escola é de () pequeno porte () médio porte () grande porte

b) Com quantos alunos você trabalha em média por período: _____

c) Na escola tem horário de Trabalho Pedagógico Coletivo? sim () não ()

d) A instituição oferece formação contínua? sim () não ()

De que forma essa formação é oferecida?

3.5. Como você descreve seu ambiente de trabalho:

4. Dados pessoais

5.1. Idade: _____

4.2. Estado civil: _____

4.3. Número de filhos: _____

4.4. Você pratica atividades de lazer? () sim () não

Em caso afirmativo, quais?

Aproximadamente quantas horas por semana dedica a essas atividades?

4.5. Como você faz o trajeto casa e trabalho?

() carro () ônibus () a pé () outros: _____

Quanto tempo gasta no trajeto? _____

4.6. Qual a importância do seu salário para a renda familiar?

() é a única fonte ou a mais alta fonte da renda da família.

() não é a fonte mais alta, mas é essencial na renda familiar.

() é utilizado para as despesas pessoais.

4.7. Exerce outra atividade profissional? Qual?

APÊNDICE III – Roteiro de Entrevista com os Gestores

1. Você observa alguma dificuldade dos professores iniciantes em seu trabalho?
Quais?
2. A escola tem algum programa específico de apoio para professores iniciantes?
3. Existe alguma supervisão/acompanhamento do trabalho do professor iniciante?
4. Você acha que deveria haver um programa para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes?
5. Que sugestões você daria para facilitar o início profissional dos professores?

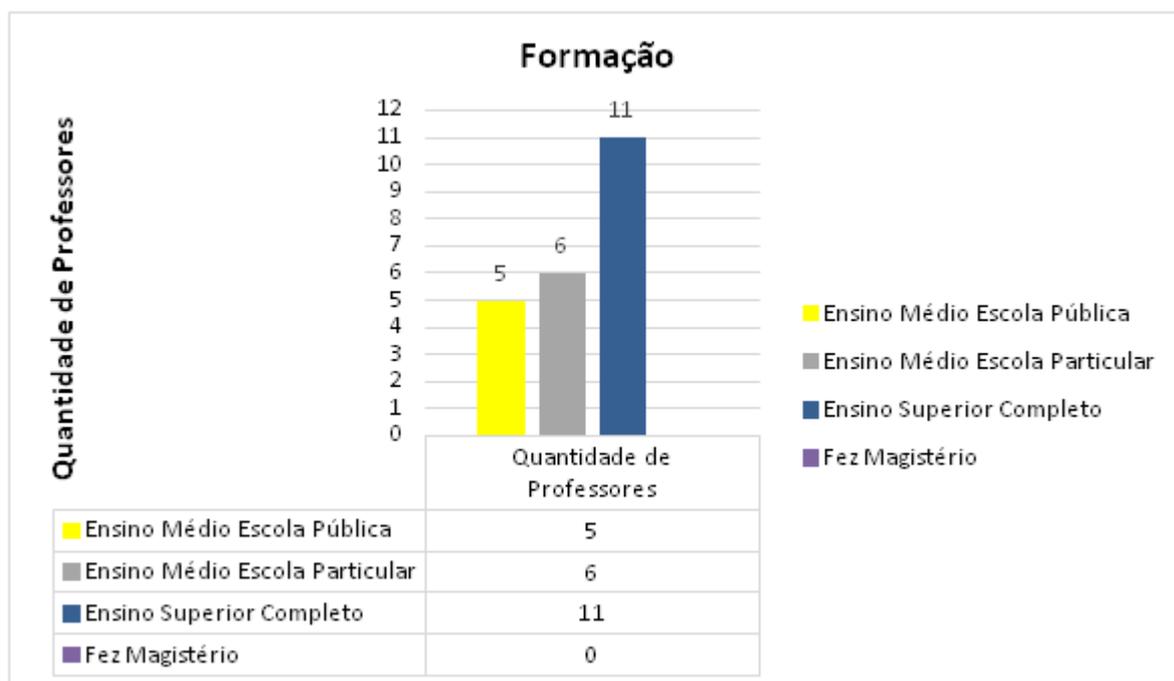
APÊNDICE IV – Os Professores Participantes da Investigação

Dados Coletados

Para complementar as informações sobre os onze professores que participaram dos Grupos de Discussão, foi-lhes solicitado o preenchimento de questionários de caracterização, apresentados no Apêndice II. Os professores entrevistados lecionam as disciplinas de Artes, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, sendo docentes iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para documentar os resultados, optou-se preferencialmente pela representação gráfica correlacionada às respostas dos entrevistados. Considerando-se a pesquisa como qualitativa, os dados coletados registram as características dos sujeitos participantes da pesquisa, os aspectos relativos à formação inicial, as experiências profissionais e os dados pessoais, representados pelos itens 1 e 2 do questionário, correspondendo respectivamente à “Caracterização dos sujeitos da pesquisa”, em que os dados foram preservados por causa da identidade dos docentes, e à “Formação”.

A Figura 1 do Apêndice IV mostra os resultados dos subitens 2.1 e 2.2 do questionário, indicando que a totalidade dos sujeitos da pesquisa concluiu o ensino superior e nenhum possui formação no curso técnico profissionalizante para o magistério. Identificou-se que no total dos onze (11) professores sujeitos da pesquisa, seis (6) professores estudaram em escolas particulares durante o ensino médio e cinco (5) professores estudaram em escolas públicas.



Apêndice IV - Figura 1: Formação dos professores

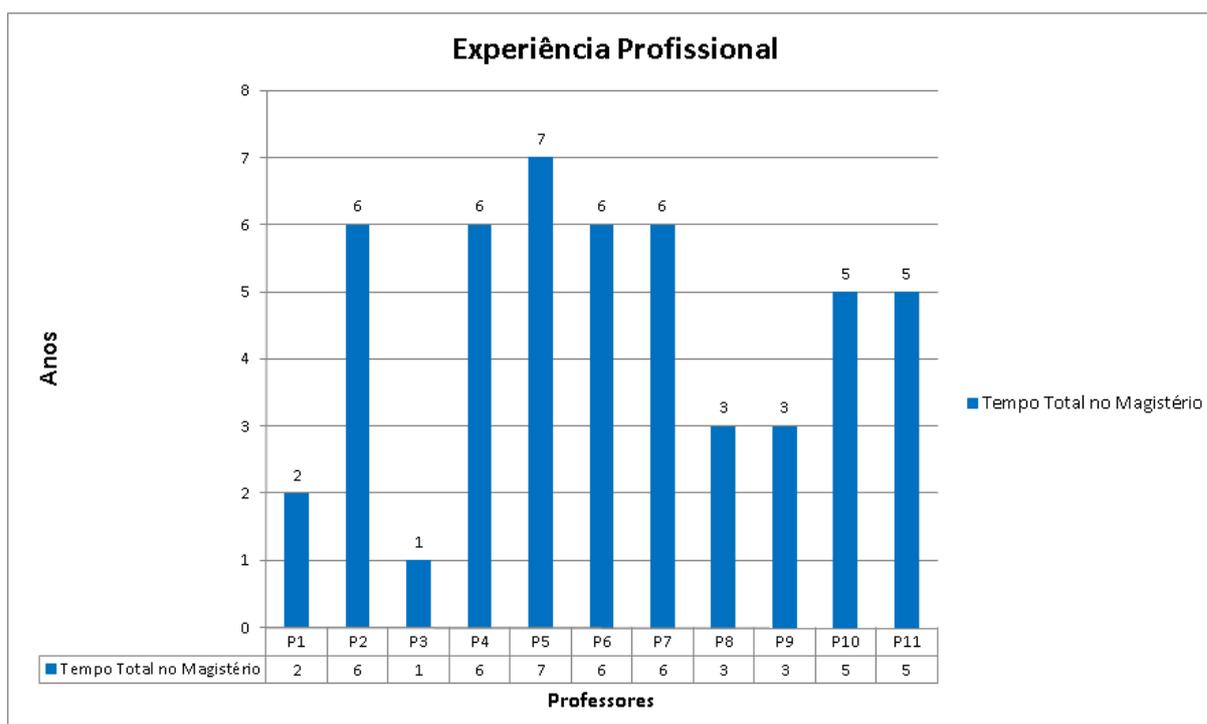
A Figura 1 mostra os resultados do subitem 2.3 do questionário, indicando os aspectos da formação profissional e suas contribuições para as práticas pedagógicas dos professores iniciantes.

Do total dos onze (11) professores sujeitos da pesquisa, três (3) professores responderam sim, suas formações foram determinantes para suas práticas pedagógicas; quatro (4) professores responderam que suas formações contribuíram mais especificamente com conhecimentos teóricos; três (3) professores responderam não, suas formações não contribuíram para as suas práticas pedagógicas; um (1) professor respondeu que a formação inicial contribuiu pouco para as suas práticas pedagógicas.

Apêndice IV - Tabela I: Informações sobre a formação profissional

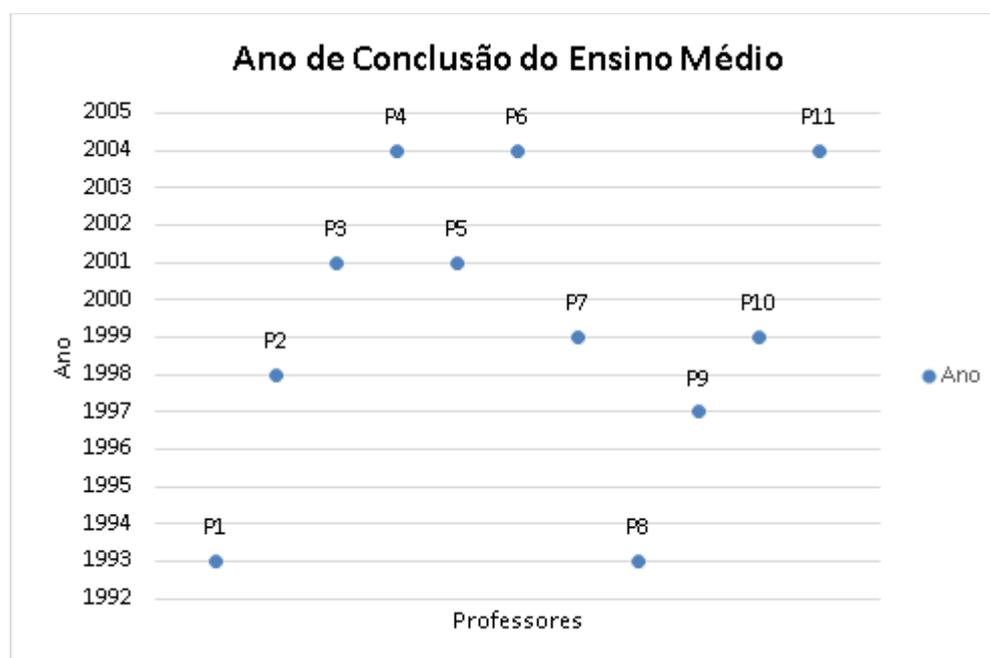
2. Formação. Pergunta: Sua formação profissional trouxe ou traz contribuições para sua prática pedagógica? Em caso positivo, cite alguns aspectos dessa formação que são importantes para o seu trabalho docente.	
Professor	Resposta
P1	Não
P2	Pouco, algumas referências como Vigotsky e Piaget contribuíram para uma reflexão.
P3	Não
P4	Sim. A minha formação me deu base teórica para minha prática.
P5	Sim. Entretanto de forma insuficiente. Tive uma excelente professora de Didática e disciplinas específicas com muita qualidade. Porém, aspectos pedagógicos e a transposição didática dos conteúdos ficaram defasadas.
P6	Provavelmente minha formação é importante pelo respaldo teórico que ela gera. Não acredito que os desafios pedagógicos foram devidamente abordados nessa formação.
P7	Sim. Muitos conhecimentos teóricos que vi durante a formação, me ajudaram bastante a lidar com situações em sala de aula.
P8	Não. A descoberta com a prática e a troca de experiências foram fundamentais.
P9	Sim. Cada processo da minha formação, contribuiu e contribui para minha prática pedagógica.
P10	Sim, foi de suma importância a minha formação, pois hoje como professora utilizo minhas habilidades durante as aulas.
P11	Sim, em especial as práticas de ensino onde trocávamos experiências referentes aos estágios de docência.

Para o item 1 do questionário correspondente à “Experiência Profissional”, a Figura 2 demonstra os resultados complementando com o subitem 3.1, indicando o tempo de experiência total no magistério.



Apêndice IV - Figura 2: Informação sobre a experiência profissional dos professores

A Figura 3 mostra o ano de conclusão no ensino médio.



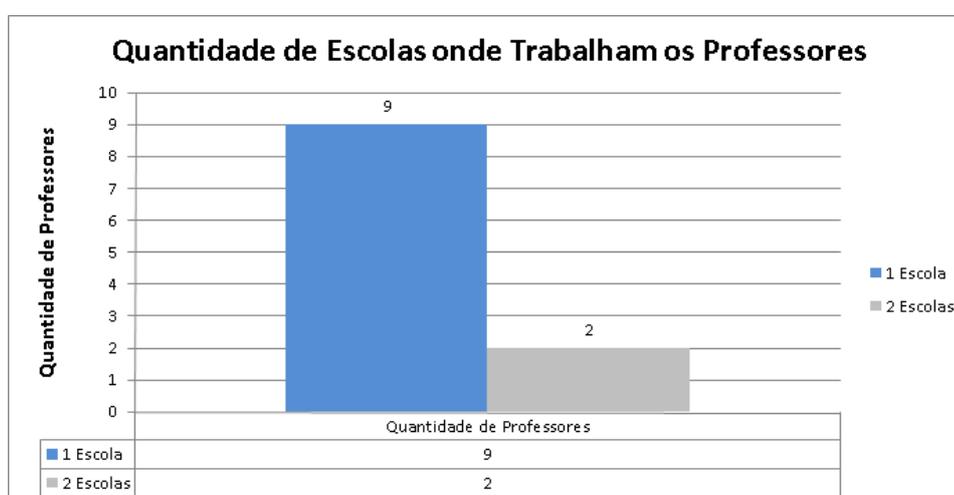
Apêndice IV - Figura 3: Ano de conclusão do ensino médio

A Figura 4 mostra os resultados do subitem 3.2 do questionário, indicam as instituições escolares nas quais os professores sujeitos da pesquisa exercem suas atividades docentes. Onze (11) professores lecionam em escolas públicas municipais; dentre os onze professores, um (1) professor leciona em escola particular.

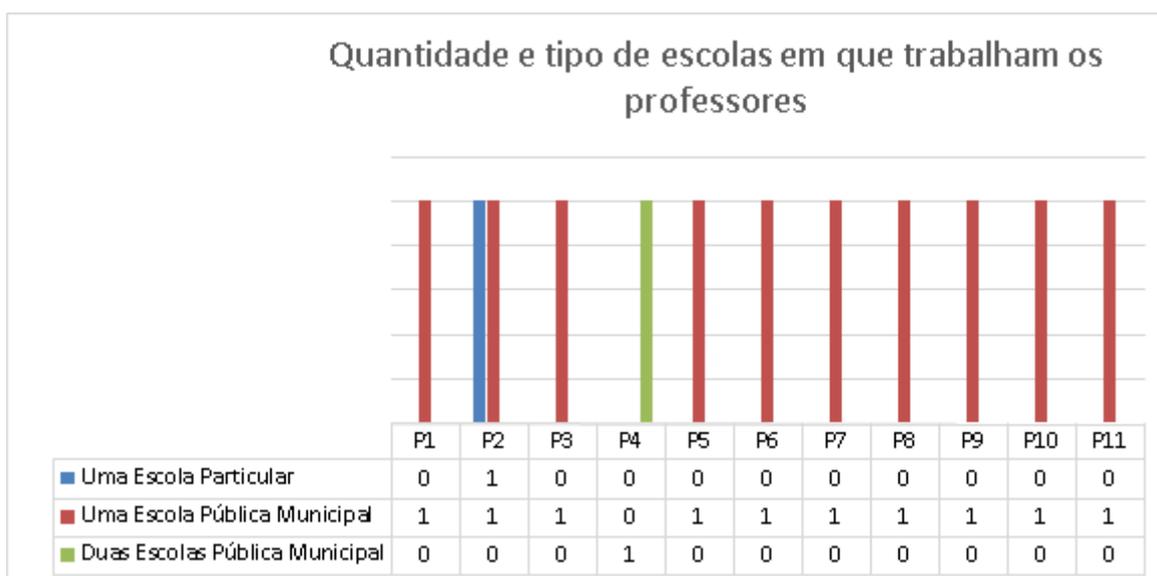


Apêndice IV - Figura 4: Informações sobre os professores e instituições onde trabalham

A Figura 5 mostra a quantidade de escolas em que trabalham os professores sujeitos da pesquisa, complementado pela Figura 6 onde trabalha cada professor.



Apêndice IV - Figura 5: Quantidade de escolas em que trabalham os professores



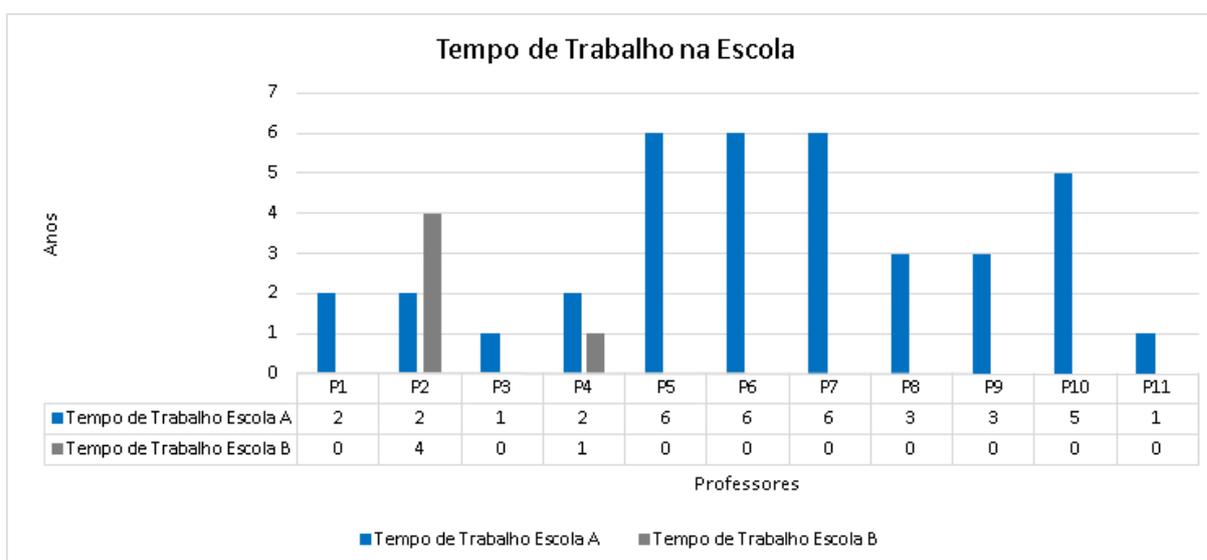
Apêndice IV - Figura 6: Quantidade e tipo de escola em que trabalham cada professor

A Figura 7 mostra os resultados do subitem 3.3 do questionário correspondente à “Situação Funcional na Instituição”, indicam o tipo de contratação dos professores iniciantes sujeitos da pesquisa. Onze (10) professores são docentes efetivos em escolas municipais; um (1) professor encontra-se em regime de contratação.



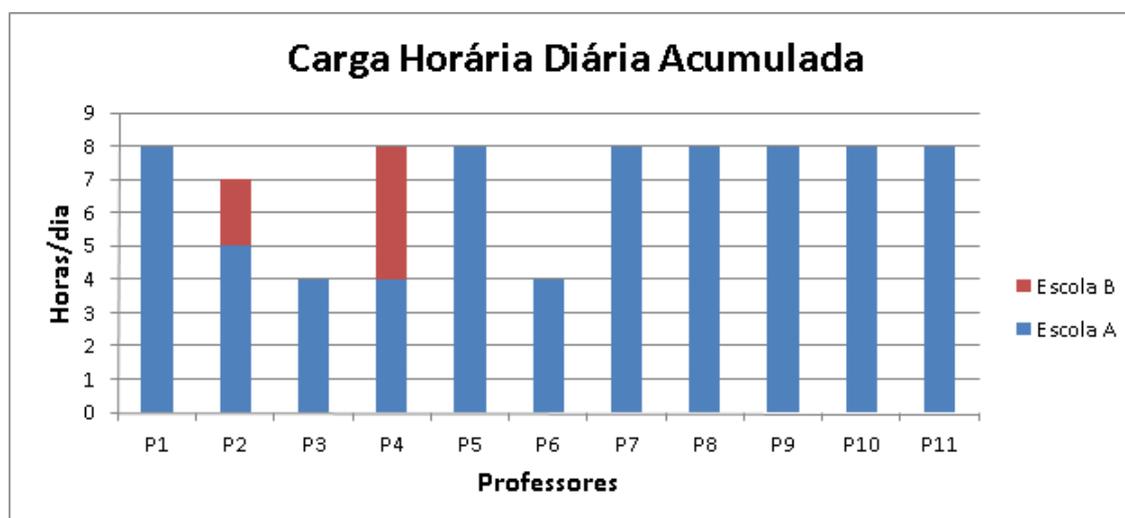
Apêndice IV - Figura 7: Situação funcional na instituição municipal

A Figura 8 mostra o tempo nas instituições de ensino onde trabalham os professores iniciantes sujeitos da pesquisa. Onze (11) professores trabalham em escolas municipais e um professor trabalha em escola particular; a escola A representa a escola municipal principal mencionada nas entrevistas com os professores objetos de pesquisa.



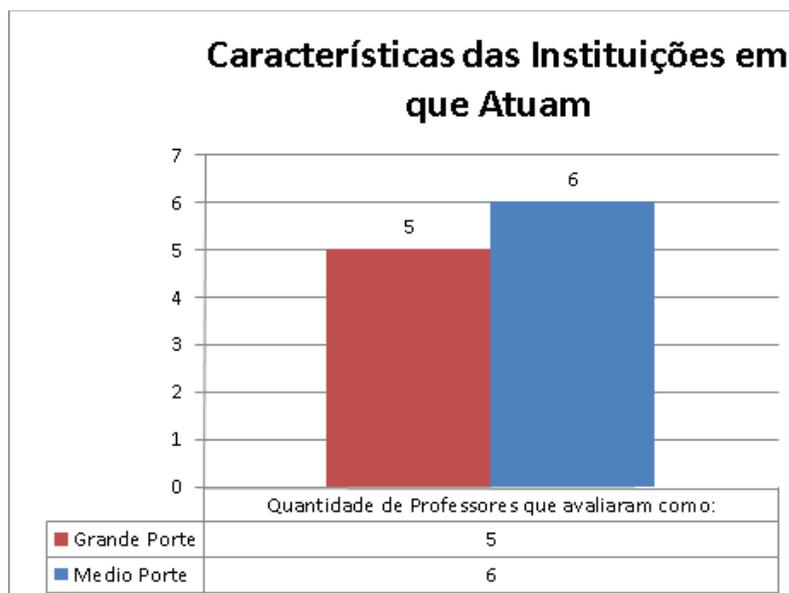
Apêndice IV - Figura 8: Tempo de trabalho nas escolas

A Figura 9 mostra os resultados do subitem 3.3 do questionário correspondente à “Carga Horária de Trabalho Diário”.



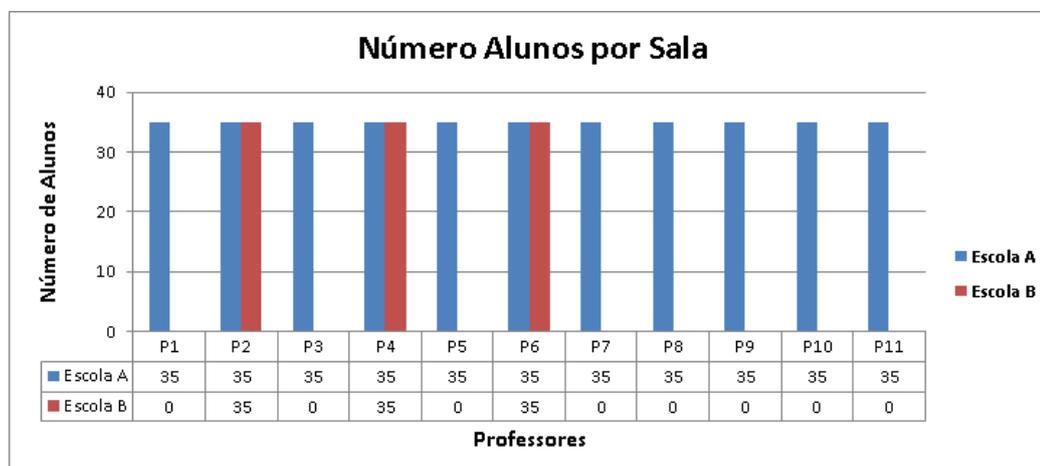
Apêndice IV - Figura 9: Carga horária diária dos professores

A Figura 10 mostra os resultados do subitem 3.4 do questionário, indicam que dos onze (11) professores sujeitos da pesquisa, seis (6) professores caracterizaram as instituições em que atuam como de médio porte; cinco (5) professores caracterizaram as escolas em que atuam como de grande porte; dois (2) professores atuam respectivamente em outras escolas caracterizadas de médio porte e grande porte.



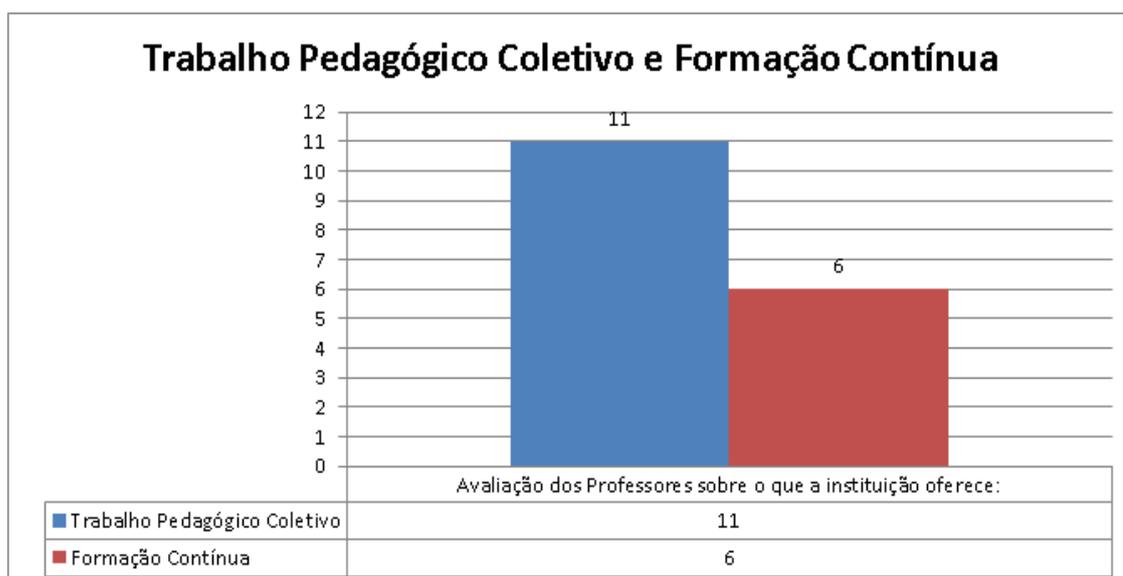
Apêndice IV – Figura 10: Características das instituições em que atuam

A Figura 11 mostra os resultados do subitem 3.4 do questionário, a quantidade média de alunos por sala que trabalham os professores iniciantes sujeitos da pesquisa, indicam que onze (11) professores trabalham em média com 35 alunos por sala em todas as escolas que trabalham.



Apêndice IV - Figura 11: Número médio de alunos por sala, informado pelos professores.

A Figura 12 mostra os resultados do subitem 3.4 do questionário, referente ao horário de trabalho coletivo, indicam que onze (11) professores têm o horário de trabalho pedagógico coletivo em suas escolas e se a instituição oferece formação contínua.



Apêndice IV - Figura 12: Formação Contínua oferecida pela escola

A Tabela II mostra resultados do subitem 3.4 do questionário sobre a formação contínua oferecida pela escola.

Apêndice IV - Tabela II: Informações sobre formação contínua oferecida pela escola.

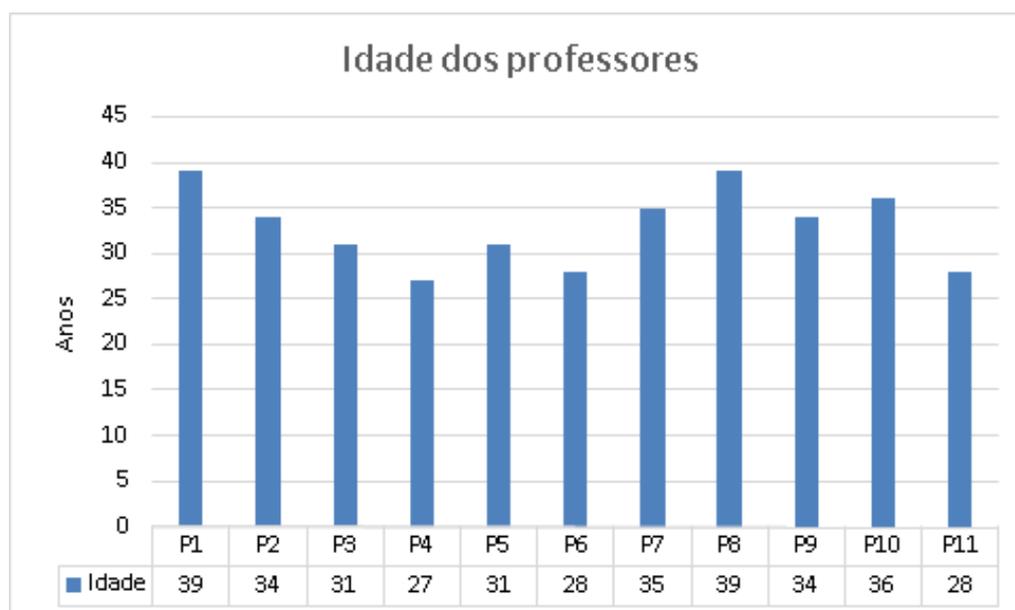
3. Experiência Profissional. Pergunta: A instituição oferece formação contínua? E de que forma esta formação é oferecida?	
Professor	Resposta
P1	Sem resposta
P2	Sim. Capacitações e HTPC.
P3	Sim. Palestras e dinâmicas.
P4	Sim, em forma de palestras e discussões.
P5	Não.
P6	Sim. São oferecidas palestras.
P7	Sem resposta
P8	Sem resposta
P9	Sim. Em datas programadas para capacitação.
P10	Sim. São feitas em formas de palestras que contam como dia letivo.
P11	Não.

A Tabela III mostra os resultados do subitem 3.5 do questionário correspondente à “Como os professores iniciantes” descrevem seus ambientes de trabalho.

Apêndice IV - Tabela III: Avaliação do ambiente de trabalho

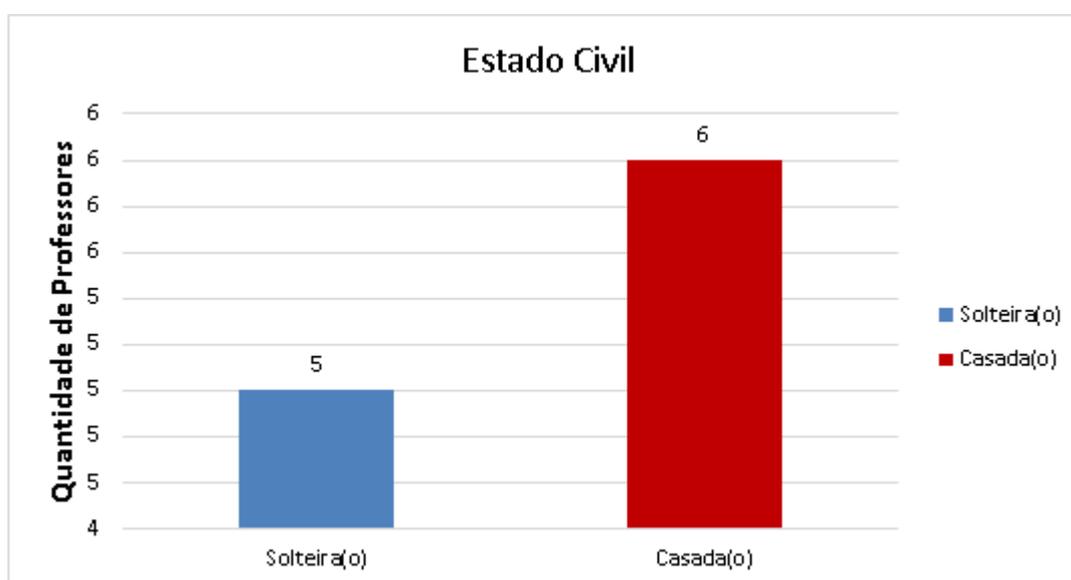
3. Experiência Profissional. Como você descreve seu ambiente de trabalho.	
Professor	Resposta
P1	Acolhedor, e estimulante à prática docente.
P2	Favorável, com grandes desafios, trocas de experiências com os colegas mais antigos. Do ponto de vista pedagógico, um ambiente que possibilita várias discussões pela diversidade cultural e pluralismo de ideias.
P3	Muito bom.
P4	O trabalho burocrático, o perfil de alunos indisciplinados, a falta de parceria com a família são fatores que me angustiam e atrapalham o desenvolvimento do meu trabalho. Porém, tenho alcançado resultados bem mais positivos do que negativos, o que me incentiva a continuar.
P5	Ambiente tradicional, com elevado número de alunos e professores. Estrutura física boa, mas não suficiente. Grupo de professores capacitados e organizados com interesse na educação e no trabalho realizado.
P6	Trabalhar com Educação torna o ambiente calmo em dado momento, por conta da flexibilidade nos processos e prazos. Todavia, torna as diferenças pessoais, principalmente entre professores e nesse sentido, sujeitos a crises e desentendimentos.
P7	Agradável e harmonioso a maior parte do tempo.
P8	A equipe com a qual trabalho é eficiente e apaixonada no que faz.
P9	Agradável. Porém, estruturalmente faltam itens para melhor convivência, assim como ferramentas de trabalho. A salas não são bem ventiladas e são pouco iluminadas. A convivência com os colegas e alunos é amistosa e agradável.
P10	O ambiente é bem gostoso, o clima da escola tem uma boa positividade.
P11	Pouco receptivo e ao mesmo tempo confortável. Pouco receptivo com relação ao novo, e às mudanças. Sinto uma dificuldade por parte de alguns, não de todos, de receber o professor que vem de fora, novo. Por outro lado, a equipe de trabalho é sim uma equipe no melhor sentido do termo e isto torna o trabalho confortável.

O subitem 4.2 do questionário é referente à “Idade dos professores”, sujeitos da pesquisa, e está representado pela Figura 13.



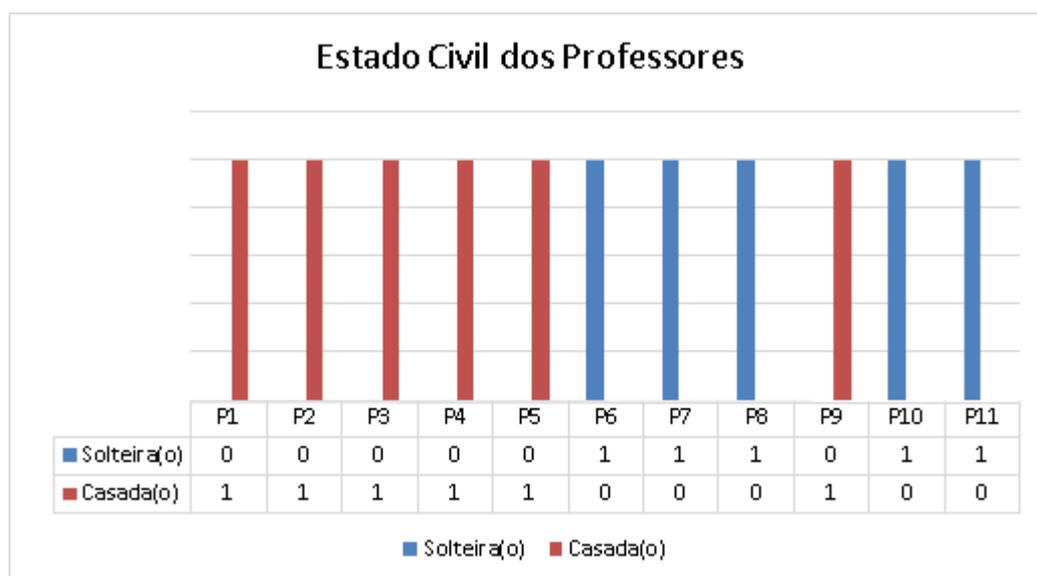
Apêndice IV - Figura 13: Idade dos professores

A Figura 14 mostra os resultados do subitem 4.2 do questionário, correspondente ao Estado civil, e indicam que, dentre os onze professores sujeitos da pesquisa, seis (6) são casados e quatro (4) são solteiros.



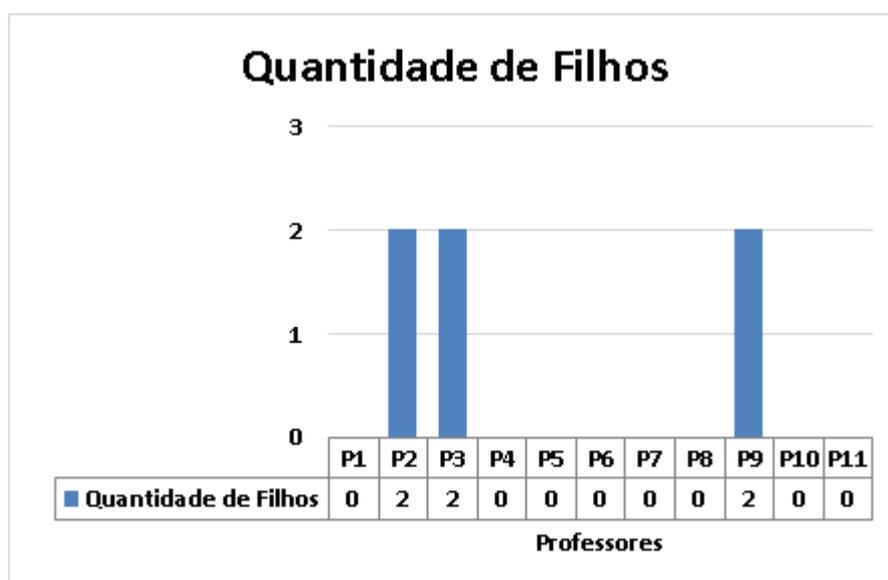
Apêndice IV - Figura 14: Informação sobre estado civil dos professores

A Figura 15 mostra os resultados do subitem 4.2 do questionário correspondente ao Estado Civil, e indicam a situação de cada professor individualmente.



Apêndice IV - Figura 15: Estado civil de cada professor

A Figura 16 mostra os resultados do subitem 4.3 do questionário, “Número de filhos”; indicam que, dentre onze (11) professores sujeitos da pesquisa, oito (8) professores não possuem filhos.



Apêndice IV - Figura 16: Informações sobre quantidade de filhos de cada professor

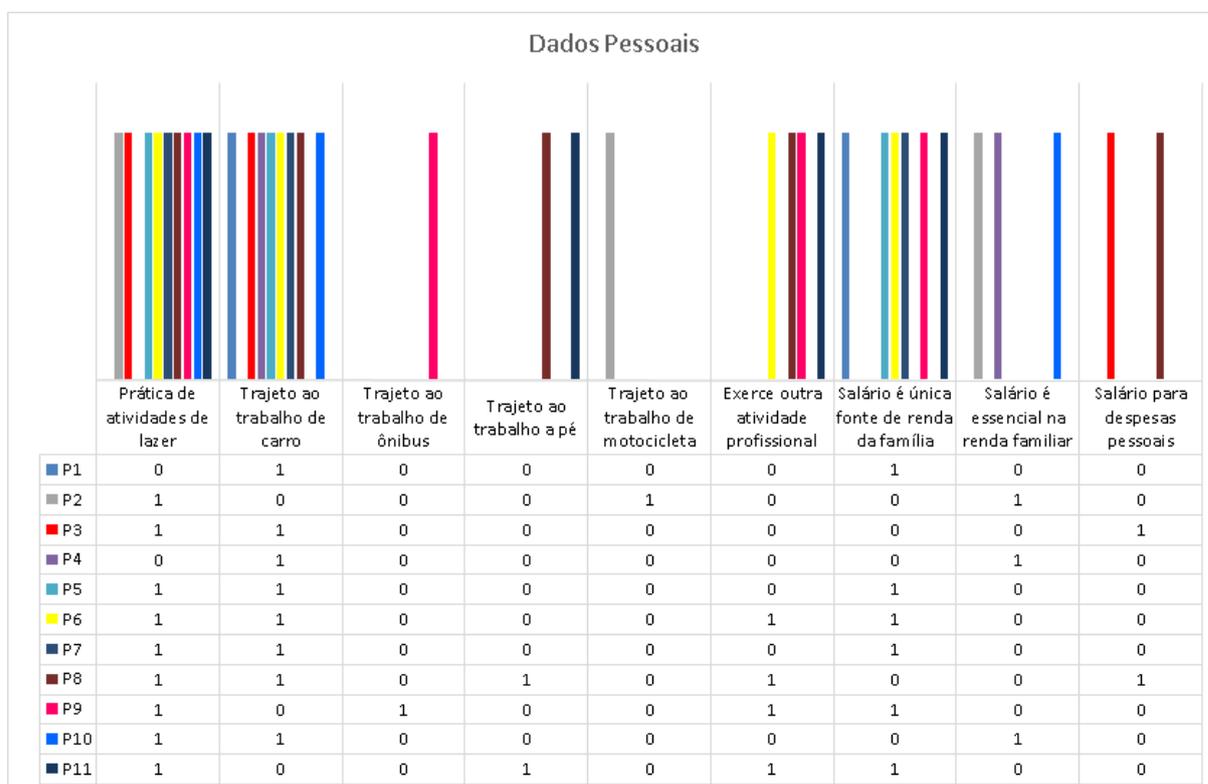
A Figura 17 mostra os resultados do subitem 4.4 do questionário, “Práticas de atividades de lazer”; indicam que, dentre os onze (11) professores sujeitos da pesquisa, dez (10) professores realizam atividades de lazer, dois (2) professores não realizam atividades de lazer.

Os resultados do subitem 4.5 do questionário, “Trajeto de casa ao trabalho”, indicam que, dentre os onze (11) professores sujeitos da pesquisa, dez (10)

professores realizam o trajeto de casa ao trabalho de carro, dois (2) professores utilizam motocicleta e ônibus;

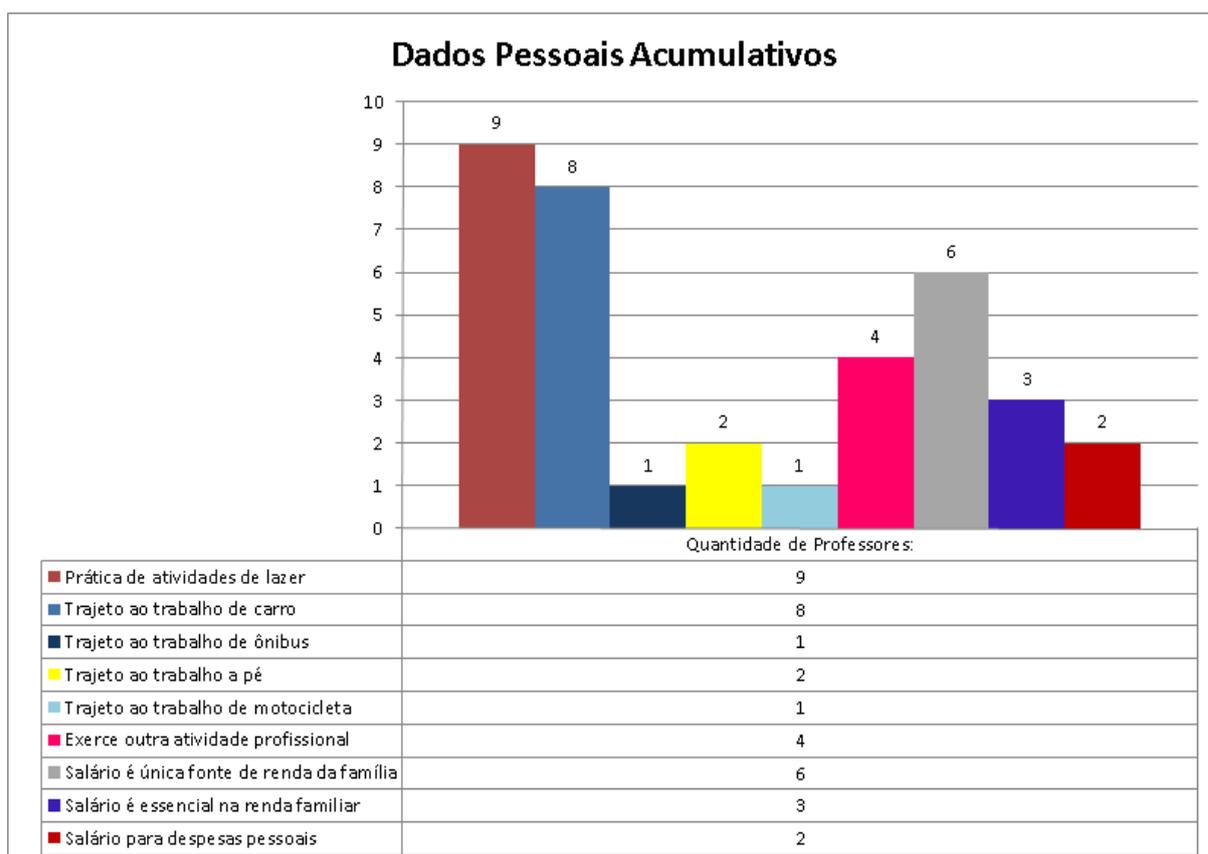
Os resultados do subitem 4.6 do questionário, “Importância do salário para a renda familiar”, indicam que, dentre onze (11) professores sujeitos da pesquisa, seis (6) professores afirmaram que o salário é a principal renda da família, três (3) professores afirmaram que o salário é essencial na renda familiar, embora não seja o principal salário, dois (2) professores utilizam seus salários para despesas pessoais.

Os resultados do subitem 4.7 do questionário, se “Exercem outra atividade profissional”, indicam que, dentre os onze (11) professores sujeitos da pesquisa, sete (7) professores não exercem outras atividades profissionais, quatro (4) professores exercem outra atividade profissional;



Apêndice IV - Figura 17: Informações sobre dados pessoais dos professores

A Figura 18 mostra outra representação dos resultados do item 4 do questionário correspondente a “Dados pessoais”.



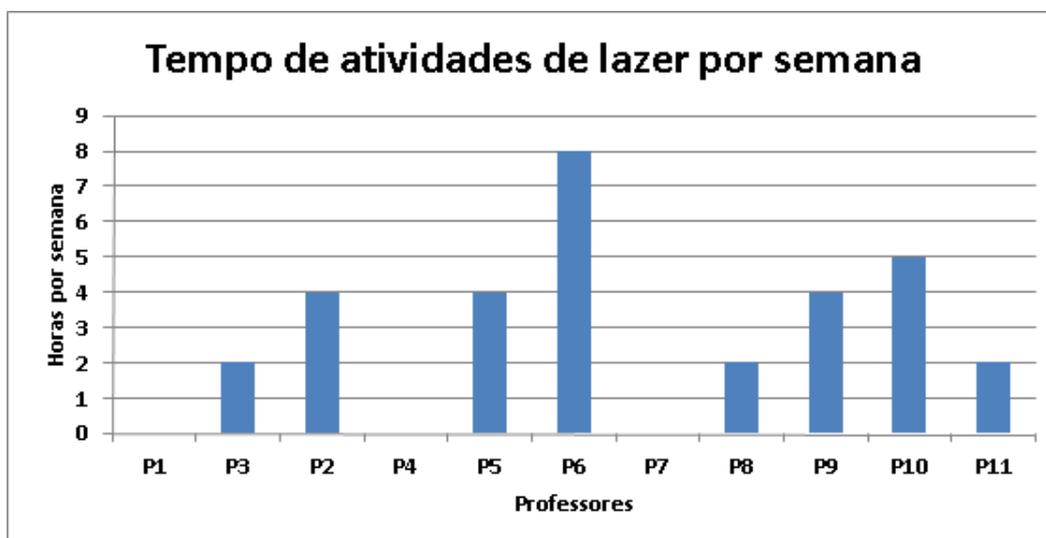
Apêndice IV - Figura 18: Dados pessoais acumulativos

A Tabela IV mostra os resultados do subitem 4.4 do questionário, “Quais as Atividades de lazer praticadas pelos professores”; indicam que, dentre os onze (11) professores sujeitos da pesquisa, nove (9) professores descrevem as atividades de lazer que exercem, e dois (2) professores não exercem atividades de lazer.

Apêndice IV - Tabela IV: Atividades de lazer realizadas pelos professores

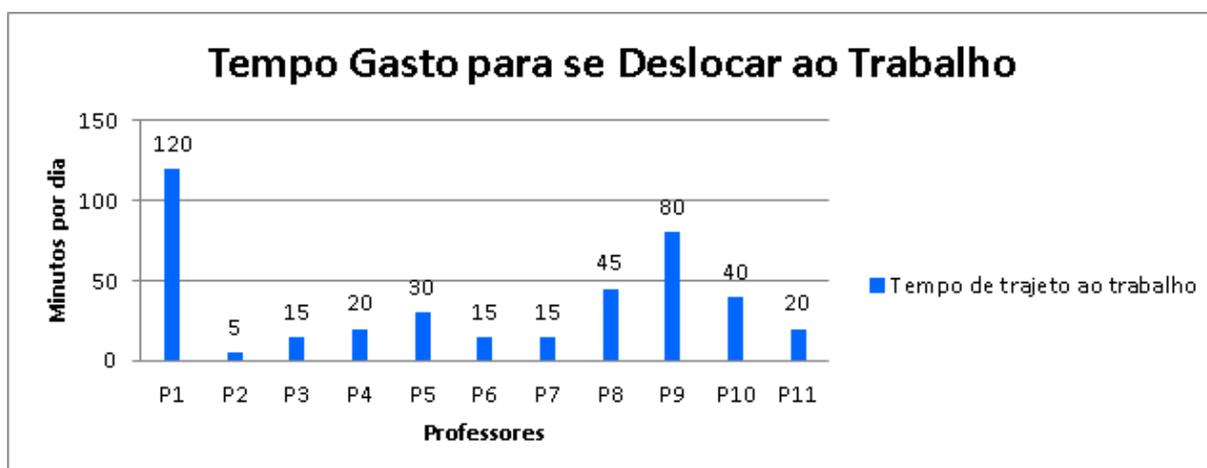
4. Dados Pessoais. Pergunta: Você pratica atividades de lazer. Quais.	
Professor	Resposta
P1	Não.
P2	Sim. Corrida e bicicleta.
P3	Sim. Corrida e musculação.
P4	Não.
P5	Sim. Passeios com a família e amigos.
P6	Sim. Cinema, esportes, eventos sociais e de cultura.
P7	Sim. Corrida, leitura e passeios.
P8	Sim. Musculação.
P9	Sim. Leitura, dança, cinema, piscina e passeios.
P10	Sim. Bicicleta, caminhada e passeios.
P11	Sim. Pilates.

A Figura 19 mostra os resultados do subitem 4.4 do questionário, “O tempo médio que os professores sujeitos da pesquisa dedicam às atividades de lazer por semana”.



Apêndice IV - Figura 19: Tempo médio de atividades de lazer por semana

A Figura 20 mostra os resultados do subitem 4.4 do questionário, “O tempo médio que os professores sujeitos da pesquisa gastam para se deslocar ao trabalho”.



Apêndice IV - Figura 20: Tempo utilizado pelos professores para se deslocar até o trabalho

As figuras e tabelas deste capítulo ilustram a caracterização dos onze (11) professores entrevistados e participantes do grupo de discussão.

Os professores concluíram o ensino superior, mas nenhum deles cursou o técnico profissionalizante para o magistério.

Seis (6) professores tiveram sua formação básica no ensino médio em escolas particulares e cinco (5) em escolas públicas.

Todos professores concluíram seu ensino médio antes do ano de 2005.

Questionados sobre a formação profissional, três (3) professores responderam que ela foi determinante na sua prática pedagógica; quatro (4) professores responderam que a formação contribuiu especificamente com o conhecimento teórico; um (1) professor respondeu que contribuiu pouco; três (3) professores responderam que a formação não contribuiu para as suas práticas pedagógicas.

No momento da coleta de dados, dois (2) professores estavam com três (3) anos na docência; quatro (4) professores com seis anos; dois (2) professores com cinco anos; um (1) professor com dois anos; um (1) professor com um ano de docência; um (1) professor com sete anos de docência.

Onze (11) professores lecionavam em escolas públicas municipais; dois (2) professores lecionavam em duas escolas; um (1) professor lecionava em duas escolas, municipal e particular respectivamente; e um (1) professor em duas escolas municipais.

A maioria dos professores não havia completado seis anos nas respectivas escolas onde lecionam; três (3) professores estavam como docentes havia seis anos na escola; um (1) professor há cinco anos; dois (2) professores há três anos; um (1) há dois anos; dois (2) há um ano.

A carga horária de dedicação dos professores não ultrapassa oito horas; oito (8) professores cumprem jornada de oito horas; e dois (2) professores cumprem jornada de quatro horas; um (1) professor cumpre jornada de sete horas.

Entre onze (11) professores, seis (6) professores classificaram a instituição onde trabalham como de médio porte; cinco (5) professores classificaram como de grande porte.

A quantidade média de alunos por sala dos onze (11) professores é equivalente a trinta e cinco (35), podendo variar para um maior número de alunos; a média de alunos para os dois professores que lecionam em duas escolas é correspondente.

O trabalho pedagógico coletivo é oferecido nas instituições onde lecionam os onze (11) professores.

Relativo à formação contínua, três (3) professores não responderam; seis (6) professores responderam que as instituições oferecem formação contínua, realizada através de capacitações, palestras, discussões e dinâmica; dois (2) professores responderam que as instituições não oferecem formação contínua.

As avaliações sobre o ambiente de trabalho foram distintas; quatro (4) professores foram mais críticos com relação ao ambiente de trabalho.

A idade dos professores está entre vinte e sete (27) e trinta e nove (39) anos; três professores (3) têm menos de trinta anos; oito (8) professores têm mais de trinta anos; quatro (5) professores são solteiros; seis (6) professores são casados; três (3) professores têm filhos na faixa de dois anos.

Relativo ao trajeto de casa ao trabalho, entre onze (11) professores, oito (8) professores realizam o trajeto de casa ao trabalho exclusivamente de carro; um (1) professor alterna o carro com o trajeto a pé; um (1) professor utiliza ônibus, (1) professor utiliza motocicleta.

O tempo de deslocamento dos professores até o trabalho contou entre 5 minutos a 120 minutos por dia; dois (2) professores gastam mais de uma hora para chegar ao local de trabalho; nove (9) professores gastam menos de 45 minutos.

Sobre a importância do salário para a renda familiar, entre onze (11) professores, seis (6) professores afirmaram que o salário é a principal renda da família; três (3) professores afirmaram que o salário é essencial na renda familiar, embora não seja o principal salário; dois (2) professores utilizam seus salários para despesas pessoais.

Entre os onze (11) professores; sete (7) professores não exercem outras atividades profissionais; quatro (4) professores exercem outra atividade profissional.

Sobre as atividades de lazer, nove (9) professores descreveram as atividades de lazer que exercem; e dois (2) professores não exercem atividades de lazer.

Entre as atividades de lazer praticadas estão: corrida, bicicleta, musculação, pilates, caminhada, piscina, esportes em geral; além de atividades culturais como cinema, eventos sociais e culturais, leitura, danças e outras atividades como passeios com família e amigos.

Dedicam às atividades de lazer duas a oito horas semanais; um (1) professor não especificou; três (3) professores dedicam em média duas horas de atividades de lazer por semana; três (3) professores dedicam quatro horas; e um (1) professor dedica oito horas semanais para as atividades de lazer.

APÊNDICE V – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PROFESSORES INICIANTE: OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL”. Nesta pesquisa pretendemos investigar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes em seu ingresso profissional, analisando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

Para coleta de dados, serão grupos de discussão, e observação participante com registro em gravações de áudio, vídeo, e anotações.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR Glória Souza de Almeida

TELEFONES: (12-98125-0414) OBS: “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”.

e-MAIL: sa.brazil@hotmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “PROFESSORES INICIANTE: OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE VI – Modelo do Termo de Uso de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE SOM E IMAGEM

Eu _____, CPF _____
 RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Glória Souza de Almeida, do projeto de pesquisa intitulado “PROFESSORES INICIANTE: OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL” a realizar as fotos, filmagens e gravações em áudio que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), filmagens, e/ou depoimentos em áudio para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos da crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003 e das pessoas com deficiências (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

- Com tarja preta sobre os olhos
 Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de _____ de 20____

 Pesquisador responsável pelo projeto

 Participante da Pesquisa

APÊNDICE VII – Quadro com as Pesquisas sobre Professor Iniciante no Brasil.

Apêndice VII - Tabela I: Trabalhos que versam sobre o tema professores iniciantes.

Autores	Ano	Tema	Acervo	Tipo	Título
Onaindia Y Lequerica	1983	Formação	PUC-SP	Dissertação	A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1. grau iniciantes do exercício docente.
Reis	1998	Conhecimento Docente	UNICAMP	Dissertação	Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino em inglês.
Mendes e Borges	1999	Conhecimento Docente	USP	Artigo	Desenvolvimento de conhecimento profissional de professores de ciências: dificuldades profissionais e processos de reflexão
Mendes	2001	Conhecimento Docente	UFMG	Dissertação	O desenvolvimento do conhecimento profissional de professores de física e de ciências biológicas.
Rodrigues	2002	Professor Iniciante	UNICAMP	TCC	A constituição profissional da professora iniciante: um estudo de caso tecido com narrativas.
Martins	2002	Professor Iniciante	UNESP	Tese	O professor iniciante: seu trabalho com o texto.
Silveira Branco	2002	Professor Iniciante	UFSCar	Dissertação	Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.
Freitas	2002	Professor Iniciante	SciELO	Artigo	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE.
Corsi	2002	Profissão Docente	UFSCar	Dissertação	O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais.
Bejarano e Carvalho	2003	Professor Iniciante	UFRGS	Artigo	PROFESSOR DE CIÊNCIAS NOVATO, SUAS CRENÇAS E CONFLITOS.
Evangelista Lima	2004	Professor Iniciante	UFBA	Dissertação	CAMINHOS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: OS DILEMAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INICIANTE.
Freitas de Lima	2004	Professor Iniciante	UFMS	Artigo	A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras.
Pizzo	2004	Professor Iniciante	UFSCar	Dissertação	O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.
Soares	2004	Professor Iniciante	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	A prática docente do professor iniciante.
Rollo	2004	Professor Iniciante	UNICAMP	TCC	Narrativas de experiência: inquietações e aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a turma da recreação.
Paim	2005	Profissão Docente	UNICAMP	Tese	MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DO FAZER-SE PROFESSOR.
Rocha	2005	Professor Iniciante	UFSCar	Dissertação	Construindo o Início da Docência: Uma Doutora em educação vai se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental.
Anjos	2006	Professor Iniciante	UNICAMP	Dissertação	Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente.
Andrade	2006	Professor Iniciante	UNIMEP	Dissertação	O professor iniciante em Geografia: relações entre a formação inicial e o exercício profissional.
Di Thommazo	2006	Professor Iniciante	UNESP	Dissertação	Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de educação física.

Apêndice VII - Tabela II: Continuação

Nono Mizukami e	2006	Professor Iniciante	INEP	Artigo	Processos de formação de professores iniciantes.
Santos	2007	Professor Iniciante	USP	Tese	A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes.
Gama	2007	Professor Iniciante	UNICAMP	Tese	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COM APOIO DE GRUPOS COLABORATIVOS: O CASO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA.
Papi Martins e	2008	Desenvolvimento Profissional	EDUCERE	Artigo	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES E AS PESQUISAS BRASILEIRAS.
Reali, Tancredi Mizukami e	2008	Professor Iniciante	SciELO	Artigo	Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes.
Romano	2008	Professor Iniciante	UNIMEP	Dissertação	Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em matemática na escola pública. 2008.
Barros Martins e	2009	Formação	EDUCERE	Artigo	APRENDENDO A SER PROFESSOR ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA NAS ESCOLAS.
Colombo	2009	Professor Iniciante	USP	Artigo	PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA: CRENÇAS E CONFLITOS.
Jacquier de Souza	2009	Professor Iniciante	PUC-SP	Dissertação	Dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira.
Coelho	2009	Professores Iniciantes	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante
Oliveira	2009	Professor Iniciante	Universidade Católica de Santos	Dissertação	A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante.
Papi Martins e	2009	Professor Iniciante	PUC-PR	Artigo	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES E AS PESQUISAS BRASILEIRAS
Souza	2009	Professor Iniciante	UNIESP	Artigo	OS DILEMAS DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL.
Mollica	2010	Professor Iniciante	PUC-SP	Dissertação	Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva.
Barbosa Oliveira	2010	Professor Iniciante	Universidade Regional Integrada	Dissertação	Prática pedagógica e conhecimentos específicos: um estudo com um professor de matemática em início de docência.

Apêndice VII - Tabela III: Continuação

Rodrigues	2010	Professor Iniciante	Universidade do Vale dos Sinos	Dissertação	O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes.
Papi Martins e	2010	Professor Iniciante	Scielo	Artigo	As Pesquisas sobre Professores Iniciais: algumas aproximações.
Bopsin	2011	Professor Iniciante	UFRGS	TCC	Professor de educação física iniciante e a organização do trabalho pedagógico.
Elias	2011	Professor Iniciante	USP	Dissertação	Indícios do conhecimento pedagógico do conteúdo de licenciandos em química durante o estágio supervisionado.
Gabardo	2012	Professor Iniciante	UNIVILLE	Dissertação	O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.
Corrêa Portella e	2012	Professor Iniciante	Olhar de Professor	Artigo	AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE NO BRASIL: UMA REVISÃO.
André	2012	Professor Iniciante	Cadernos de Pesquisa	Artigo	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.
Donato e Ens	2012	Formação	ANPED	Artigo	FORMAÇÃO DE PROFESSORES e PROFISSONALIDADE DO PROFESSOR INICIANTE: O QUE DIZEM OS TEXTOS APROVADOS NA ANPED SUL, EM 2010.
Ercolin et al.	2012	Professor Iniciante	DON DOMENICO	Artigo	O PROFESSOR INICIANTE: EXPECTATIVAS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E A REALIDADE NA SALA DE AULA.
Marques dos Santos	2012	Professor Iniciante (Física)	UNESP	Dissertação	A INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DE UM PROFESSOR INICIANTE SOB O OLHAR DA TEORIA DA RECONTEXTUALIZAÇÃO.
Silva de Souza	2012	Professor Iniciante	Universidade São Judas Tadeu	Dissertação	O professor de Educação Física: análise dos primeiros anos de carreira na docência.
Pinto	2012	Professor Iniciante	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	INCLUSÕES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR INICIANTE. 2012, 78f
Gabardo e Hobold	2013	Professor Iniciante	FURB	Artigo	PROFESSORES INICIANTE: ACOLHIMENTO E CONDIÇÕES DE TRABALHO.
Perrelli	2013	Professor Iniciante	Interfaces da Educação	Artigo	O APOIO AO DOCENTE INICIANTE: EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS RELATADAS NO "CONGRESO INTERNACIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL ALA DOCENCIA" - 2008, 2010 e 2012.
Longhi	2013	Professor Iniciante	USP	Dissertação	Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?
Santos dos Reis	2013	Professor Iniciante	UNICAMP	Dissertação	Tecendo os Fios do Início da Docência: a constituição da professora iniciante.
Cassão	2013	Professor Iniciante	UNESP	Dissertação	Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente.
Romanowsky e Martins	2013	Professor Iniciante	Scielo	Artigo	DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE.

Apêndice VII - Tabela IV: Continuação

Giordan	2014	Professor Iniciante	UNIVILLE	Dissertação	Professores Iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
Carvalho Almeida et al.	2014	Professor Iniciante	Revista Isepro	Artigo	O DESAFIO DO PROFESSOR INICIANTE EM ASSOCIAR TEORIA E PRÁTICA NA AÇÃO PEDAGÓGICA.
Costa Filho	2014	Professor Iniciante	UNESP	Dissertação	Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia.
André	2014	Professor Iniciante	Revista Escola	Entrevista	A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante.
Oliveira-Rocha	2014	Professor Iniciante	UFRGS	Dissertação	Política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado.
Barros	2014	Professor Iniciante	UNESP	Dissertação	Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas.
Calil	2014	Formação	PUC-SP	Tese	Formação Continuada no Município de Sobral/CE.
Morais Sousa	2015	Formação	Google Scholar	Artigo	CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE.
Felix	2015	Professor Iniciante	UNICAMP	Tese	Identidade profissional docente: tecendo histórias.
Seriane	2015	Professor Iniciante	PUC-SP	Dissertação	Professores de matemática nos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos.
Cunha et al	2015	Professor Iniciante	Scielo	Artigo	Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.
Militz-Wypczynski Martins	2015	Formação	UFSC	Artigo	A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor.
Quadros	2015	Professor Iniciante	Conexões	Artigo	O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA-SC.
Lotomulo	2015	Professor Iniciante	Editora UFPB	Artigo	ETAPA INICIAL DA DOCÊNCIA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES.