

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Joseane Amancio Pinto

PROFESSORES INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO

JOSÉ DOS CAMPOS: inserção, desafios e necessidades

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Joseane Amancio Pinto

**PROFESSORES INICIANTE S DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO
JOSÉ DOS CAMPOS: inserção, desafios e necessidades**

Dissertação apresentada para a 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

Taubaté – SP

2016

JOSEANE AMANCIO PINTO

**PROFESSORES INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO
JOSÉ DOS CAMPOS: inserção, desafios e necessidades**

Dissertação apresentada para a 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

Dia 18 de abril de 2016.

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Neusa Banhara Ambrosetti

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Patrícia Cristina Albieri Almeida Universidade

Assinatura _____

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

RESUMO

O período de iniciação profissional docente se constitui como uma fase importante da carreira e da construção da identidade profissional. Caracteriza-se por diversos sentimentos como: medo, insegurança, descoberta, sobrevivência e até orgulho. Esse período compreende os três primeiros anos de carreira, pelos quais o professor passa pela transição de aluno a professor e enfrenta os desafios inerentes à profissão docente. A fase inicial de aprendizagem da docência e as experiências adquiridas nela são determinantes para o professor continuar ou não na carreira. Em meio a tantos conflitos e sentimentos contraditórios que envolvem esse período, essa pesquisa teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos e estruturou-se em torno da seguinte questão: Quais os desafios enfrentados por professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São José dos Campos? A partir deste problema, analisou-se como ocorre o processo de inserção profissional docente na rede de ensino pesquisada, pois se sabe que no Brasil o início da docência está conquistando mais espaço nos estudos acadêmicos e despertando a atenção de alguns pesquisadores e teóricos em torno desta temática. Para a realização desta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa que considera a perspectiva e a subjetividade dos sujeitos, o âmbito escolar em que atuam e a experiência adquirida. Para captar tais percepções foram utilizados como instrumentos e procedimentos de pesquisa o questionário e o grupo focal, objetivando desvendar os desafios enfrentados no período de aprendizagem da docência. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionário que foi respondido por 68 e um grupo focal com cinco professores. Todos com até três anos de inserção profissional na rede municipal de ensino. Os resultados obtidos foram analisados à luz de teóricos como: Marcelo Garcia; Vaillant, (2009), Nono; Mizukami, (2006) e Nóvoa, (1997). Os resultados da pesquisa apontaram que: a RME pesquisada não oferece atendimento específico aos iniciantes, que este período se apresenta como um momento de desafios e aprendizagens, as condições de trabalho implicam o desejo de continuar ou não na carreira, a necessidade de ter uma formação específica para os iniciantes, que o HTC pode ser melhor aproveitado, que para eles a formação inicial foi insuficiente para assumirem a sala de aula, enfim, relataram os desafios que outras pesquisas já revelaram. Entretanto, o diferencial desta pesquisa são as sugestões que as professoras deram para tornar este período mais tranquilo.

Palavras-chave: Professores iniciantes; aprendizagem da docência; anos iniciais do ensino fundamental.

LISTA DE SIGLAS

ADC	–	Associação Desportiva Classista
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação
ASSEM	–	Associação dos Servidores Municipais
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	–	Ensino Fundamental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENDIPE	–	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IMI	–	Instituto Materno Infantil
IQE	–	Instituto Qualidade do Ensino
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OEA	–	Organização dos Estados Americanos
PA	–	Professor Auxiliar

PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	–	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	–	Plano Municipal de Educação
PNAE	–	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	–	Plano Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROFA	–	Programa de Professores Alfabetizadores
REM	–	Rede de Ensino Municipal
SIOPE	–	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado dos trabalhos encontrados nos sites de pesquisa

Tabela 2: Vencimentos do magistério municipal de São José dos Campos

Tabela 3: Quantidade de docentes na Rede Municipal de São José dos Campos

Tabela 4: Resultados do IDEB

Tabela 5: Categorias de análise de dados

Tabela 6: Quem consultou a necessidade do professor ao chegar na escola.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos professores iniciantes por sexo.

Gráfico 2: Distribuição dos professores iniciantes por estado civil.

Gráfico 3: Distribuição dos professores iniciantes por quem tem filhos ou não.

Gráfico 4: Distribuição dos professores iniciantes pela formação.

Gráfico 5: Distribuição dos professores iniciantes pelo formato do curso superior.

Gráfico 6: Distribuição dos professores iniciantes pela escolarização.

Gráfico 7: Distribuição dos professores iniciantes pela opção pelo magistério.

Gráfico 8: Distribuição dos professores iniciantes pelo apoio recebido ao chegar na escola.

Gráfico 9: Orientação inicial.

Gráfico 10: Auxílio no início da carreira.

Gráfico 11: Fatores para melhoria no trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter-me preparado condições de cursar este mestrado, por ter-me capacitado para concluí-lo, por esta grande conquista e por estar sempre presente em minha vida em meio a tantas adversidades.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Ana Maria Gimenez Corrêa Calil, que desde o princípio acreditou em meu potencial, que me conduziu pelas mãos apresentando o mundo acadêmico, ensinou-me a pesquisar com sabedoria, carinho e paciência. Pela dedicação, pelo compromisso assumido, pelas preciosas orientações, pelo constante incentivo, motivação e confiança depositado na minha capacidade pesquisadora. Pelo olhar focado que me direcionou no desenvolvimento deste trabalho e por inspirar-me tanto, à ela tenho profunda admiração!

À Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, que com tanta dedicação e carinho participou de todas as bancas, obrigada por suas preciosas contribuições que ajudaram a definir o rumo da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro pelas suas contribuições, pelas importantes críticas que me fizeram refletir e rever alguns pontos da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri Almeida, pelas críticas e sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação e pelas contribuições concedidas por meio do seu conhecimento e experiência.

Ao Secretário de Educação do Município de São José dos Campos/SP, Prof. Célio Chaves, que me concedeu autorização para a realização dessa pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP pelo acolhimento, solicitude e ajuda: Suely Cristina, Cristina Carneiro, Magali, todos contribuíram para a aplicação dos questionários.

Às diretoras das escolas que prontamente se dispuseram a contribuir para a realização dessa pesquisa aplicando os questionários.

Aos professores iniciantes que generosamente aceitaram participar dessa pesquisa, que compartilharam e expuseram suas angústias, desafios e conquistas e deram sugestões.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos/SP, pela concessão da bolsa de estudo para a realização desta pesquisa.

À Penha, minha amada mãe, incentivadora, amorosa, companheira. Sempre me fazendo acreditar em meu potencial, me dando força, me mostrando que é possível ir adiante e tornando tudo mais leve. Compartilhou comigo esse sonho, o andamento dessa pesquisa, minhas angústias e conquistas.

Ao Domingos, meu querido pai, amoroso, paciente, meu exemplo de vida, meu grande incentivador a seguir sempre adiante e a conquistar meus sonhos. Obrigada pelo apoio.

Aos meus queridos irmãos, que de alguma forma me incentivaram, acreditaram em meu potencial, vivenciaram comigo minhas dificuldades e alegrias e torceram por mim.

Ao meu querido namorado Anderson, meu parceiro, meu amor, que sempre esteve sempre ao meu lado me incentivando, me apoiando e me dando força, desde quando o mestrado ainda era só um sonho. Por compreender minhas ausências nos momentos de estudos, por acreditar no meu potencial e por torcer muito pela conclusão desse trabalho.

Aos colegas de turma, pelo incentivo, pela força, pelas trocas de conhecimentos, pela rede de colaborativa que formamos. Que bom foi conhecê-los e tê-los comigo!

Às minhas amigas companheiras de viagem Andreia e Viviam, pela amizade, pela discussões e reflexões que fazíamos ao longo do trajeto, por me ouvirem sempre que precisava e também por partilharem comigo muitos momentos desse trabalho.

À minha amiga-irmã Andreia Dias, que sempre acreditou em meu potencial, me incentivou e me ajudou, minha grande companheira de estudo, de mestrado e da vida, que contribuiu muito para que chegasse até aqui, obrigada amiga querida!

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo constante.

Aos professores da UNITAU, pelo carinho, atenção e os preciosos ensinamentos.

À Alessandra Calil, secretária do Programa, que gentilmente, atendeu às minhas várias solicitações.

São muitos aqueles que, de alguma maneira, ajudaram-me nessa jornada, por isso, todos vocês são coautores deste trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	20
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral.....	21
1.2.2 Objetivos Específicos.....	21
1.3 Relevância do Estudo.....	21
1.4 Organização do trabalho.....	27
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.1 Pesquisas correlatas.....	28
3 O PROFESSOR INICIANTE.....	34
3.1 O início da carreira.....	34
3.2 A aprendizagem da docência.....	38
3.3 Os saberes necessários aos professores iniciantes.....	42
4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	49
4.1 Abordagem qualitativa.....	49
4.2 Contexto da pesquisa.....	53
4.3 Instrumento de coleta de dados.....	58
4.3.1 Questionário.....	58
4.3.2 Grupo Focal.....	61
4.4 Procedimentos de análise.....	62
4.4.1 Análise do questionário e Grupo Focal.....	62
4.5 Os professores pesquisados.....	65
4.5.1 Professores participantes do questionário.....	65
4.5.2 Professores participantes do Grupo Focal.....	70
4.5.3 Caracterização da escola e das professoras participantes do Grupo Focal	71
5 INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	73
5.1 Ingresso na Rede Municipal de Ensino.....	73
A) O início na Rede Municipal de Ensino.....	73
B) Concurso.....	77
C) Plano de Carreira.....	78

D) Condições de Trabalho.....	80
5.2 Início da carreira.....	85
5.3 Descobertas.....	91
6 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO.....	94
6.1 Formação Inicial.....	94
6.2 Formação Continuada.....	100
6.3 Relações teoria-prática.....	106
6.4 O entusiasmo na busca da autoformação.....	107
7 NECESSIDADES E SUGESTÕES.....	111
7.1 Horário específico para os professores iniciantes.....	111
7.2 Apoio ao chegar à escola.....	116
7.3 Trocas de experiências.....	119
7.4 A importância de conhecer o ambiente escolar.....	121
7.5 Fatores que consideram importantes para a melhoria da qualidade do trabalho.....	123
8 PERMANÊNCIA NA CARREIRA DOCENTE.....	126
8.1 Amor á profissão.....	128
8.2 Estabilidade.....	128
8.3 Formação.....	129
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES	143
APÊNDICE 1 – Questionário a ser utilizado na coleta de dados.....	144
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	149
APÊNDICE 3 – Solicitação de informações necessárias à pesquisa.....	150
APÊNDICE 4 – Solicitações de informações.....	151
APÊNDICE 5 – Autorização para realização da pesquisa.....	152
APÊNDICE 6 – Solicitação para aplicação dos questionários.....	153
APÊNDICE 7 – Solicitação para aplicação dos questionários 2.....	155

APÊNDICE 8 –Bilhete enviado aos diretores de escola.....	156
APÊNDICE 9 – Parecer consubstanciando do CEP.....	157
APÊNDICE 10 – Termo de compromisso da Plataforma Brasil.....	159
APÊNDICE 11 – Termo de responsabilidade, compromisso para uso e guarda dos dados da pesquisa.....	160
APÊNDICE 12 – Roteiro do Grupo Focal.....	161

1 INTRODUÇÃO

A fim de contextualizar as razões que me moveram a escolher os estudos referentes ao início da carreira docente, relembrei minha trajetória e meu desenvolvimento profissional por meio de algumas memórias da relação que tenho com a educação.

Iniciei o curso do magistério ainda na adolescência, aos 16 anos. Lembro-me de que, na época, precisei fazer uma prova seletiva para ingressar no curso, e como fiquei apreensiva com receio de não passar! Mas fui aprovada, havia chegado o momento de eu dar o meu primeiro passo na educação, de iniciar o meu desenvolvimento profissional.

O primeiro dia de aula foi um misto de sensações e sentimentos, estando presentes naquele momento muitas expectativas sobre a carreira profissional e a realização pessoal. Nesse mesmo ano, fui trabalhar como estagiária em uma escola municipal de Educação Infantil, e para minha felicidade ser completa, era a primeira escola em que eu havia estudado. Quantas lembranças me vieram à cabeça - as tranças no cabelo, as professoras, o parque, as salas -, e quanta satisfação em voltar como aprendiz de professora onde, por muitas vezes, brinquei de ser a professora com as colegas de sala. Tal fato me deixou ainda mais feliz e realizada. Foi um período muito rico, em que aprendi muito com os educandos, os professores, os funcionários e toda a dinâmica do contexto escolar, quando pude olhar a escola por outro ângulo, que não era mais o de aluna. A articulação entre a teoria e prática deram-me a certeza de que era essa profissão que queria exercer e aprimorar cada vez mais. Ali fiquei três anos.

Com o desejo de continuar na carreira docente, ainda no magistério, fui aprovada no concurso público do município de Paraibuna/SP, cidade vizinha a que resido, e logo me efetivei e comecei a lecionar, ingressando no Ensino fundamental. Lembro-me do meu primeiro dia como se fosse hoje. Ao chegar à escola, a diretora informou-me que eu faria parte do grupo de Professor Auxiliar (PA), cuja função era a de ajudar os professores a preparar as suas atividades e substituir o professor na sala quando ele se ausentava, tendo essa função a intenção de colocar os PA para dar reforço aos alunos com dificuldade, grupo constituído na ocasião de um grupo de cinco. Na minha segunda semana de trabalho, ao chegar à escola, a diretora chamou-me e me comunicou que, a partir daquele dia, eu seria a professora da 2º série D, pois a turma era indisciplinada e tinha muita dificuldade de aprendizagem, motivo pelo qual a professora não se adaptou à turma, sendo tirada, portanto, da sala.

Naquele momento, senti uma mistura de felicidade, privilégio, medo de não dar conta, apreensão e muito orgulho de mim mesma, afinal, embora não tivesse acontecido da forma como eu imaginava, aquele era o meu momento, pelo qual eu tanto sonhava, buscava e conquistava. Naquele instante, eu acabava de ganhar a minha sala, a minha turma. Mas, a realidade foi bem diferente, quando eu adentrei na sala sem nem mesmo ter um planejamento para aquele dia, afinal, havia recebido a turma naquele momento. Vi-me em desespero total, perdida, desorientada, não tinha vivência alguma no Ensino Fundamental, somente a da época em que eu era aluna. Ali, diante de uma turma com tantos problemas, o que fazer?

A diretora e a orientadora pareciam não ter tempo para me ajudar e orientar, estavam sempre correndo para resolver algum problema na escola, mesmo diante das minhas solicitações. Cursava faculdade na época, mas meus professores não tinham como me ajudar, pois precisava de informações específicas daquela instituição escolar, daquela rede de ensino. Esse foi um ano em que, de certa forma, me senti órfã, sem apoio algum. Mas tais desafios impulsionaram-me a buscar muito, a estudar e logo comecei a pedir ajuda aos professores que me acolheram, me orientaram, me ajudaram e trocaram muito comigo, parceiros, que mais experientes, foram verdadeiros "anjos" em minha carreira e contribuíram muito para o meu desenvolvimento profissional, pois, ao contrário, penso que poderia ter desistido da docência.

Logo me adaptei à arte de lecionar e passei três anos nessa escola; enquanto isso cursava minha graduação e, posteriormente, minha especialização em Gestão Escolar, sempre me empenhando muito no trabalho e nos estudos. Ao concluir a especialização, fui convidada para ocupar o cargo de Coordenadora Pedagógica na escola em que eu trabalhava em Paraibuna. Na época, fiquei muito feliz pelo prestígio e reconhecimento do meu trabalho, mas o desafio que vinha à frente me assustava muito; assim mesmo, aceitei, pois me propuseram uma assessoria no primeiro ano de trabalho. Essa experiência afastou-me da sala de aula, mas me oportunizou um amplo conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram anos de grandes desafios e aprendizados na minha carreira, pois a parte pedagógica é o coração de uma escola, e, portanto, não pode ser estanque, precisa ser muito viva. Para isso, eu precisava buscar muito para nutrir a minha equipe com novos conhecimentos.

Fiquei três anos e meio fora da sala de aula, sendo que no último ano fui convidada para trabalhar na Diretoria de Ensino assessorando a Secretária de Educação, e junto com o convite, vieram novos desafios, pois ter o olhar de rede, embora pequena, não é nada fácil! Mas essa vivência propiciou-me um conhecimento significativo da educação municipal de Paraibuna.

Nesse período, a empresa que assessorava a parte pedagógica do município convidou-me para fazer parte da sua equipe, assessorando os municípios de Jambeiro e Caçapava, e me lancei em novos desafios outra vez. Nesse período, trabalhei como formadora do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), em Paraibuna, e também para essa empresa particular de assessoria pedagógica.

Os anos de experiência e prática docente como formadora de professores, em contato direto com os professores iniciantes, levaram-me a observar que o início da carreira docente é um momento complexo para esse profissional, que precisa aliar a teoria à prática na imprevisibilidade e na incerteza, levando-o a se sentir aflito, angustiado, duvidoso, inseguro, isolado e, muitas vezes, mal acolhido. Esses anos de vivência suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa, pois em minha trajetória profissional, percebi (e senti na pele também) o quanto é difícil para o professor ingressante adaptar-se, apropriar-se da docência e da realidade em questão, enfim, de se adequar ao perfil profissional que a Rede de Ensino espera dele.

O Mestrado sempre foi um sonho que alimentei por muitos anos, e agora se concretizou. A escolha pela linha de pesquisa de Formação de Professores deu-se devido a me identificar, a ter trabalhado com a formação de professores e também a minha trajetória e experiência profissional e pessoal, que me levaram a escolher o tema “professores iniciantes”. Por isso, este trabalho irá pesquisar a questão dos professores em seu início de carreira, uma vez que a formação inicial dos professores no Brasil tem sido palco de grandes discussões, posto que ao sair da universidade com uma formação pedagógica insatisfatória, esse profissional vê-se diante de uma sala de aula desempenhando vários e novos papéis e agindo na imprevisibilidade, na urgência e na emergência (PERRENOUD, 2001).

A pesquisa de Gatti e Nunes (2009) corrobora a questão da formação docente insatisfatória, ao concluírem em sua análise que o currículo proposto nos cursos de formação de professores são fragmentados e dispersos. Analisando as ementas dos cursos de Pedagogia, constataram que são também de caráter mais descritivo, preocupando-se pouco em relacionar a teoria à prática de forma adequada, registrando também a questão do “por que” ensinar e tratando do “como” e “o que” ensinar de forma sucinta. Os conteúdos, como Matemática, Ciências, História, Língua Portuguesa e Geografia, aparecem de forma esporádica nos cursos de formação, sendo, por fim, a escola quase ausente nas ementas, o que nos causa muito estranhamento, levando em consideração que esse é o espaço onde o professor irá atuar, onde

ele irá praticar o que foi aprendido na universidade, que, nesse caso, conforme apontam as pesquisas de Gatti e Nunes (2009), a aprendizagem da docência na universidade torna-se vazia e abstrata, por tornar a escola enquanto instituição social e de ensino um elemento quase ausente nas ementas dos cursos.

Ao sair da faculdade e chegar à sala de aula, o professor percebe que a sua formação inicial foi fragmentada, cheia de lacunas, e assim, o professor se vê e se sente despreparado, órfão, sozinho, pois como aponta Marcelo (2009, p. 30), *“los maestros y profesores se enfrentam generalmente em solitário a la tarea de enseñar. Solo os estudiantes son testigos de La actuación profesional de los docentes”*.

O momento em que o professor está em sua sala é muito solitário. Embora ele tenha a presença de seus alunos, esse é um momento íntimo para ele, quando, muitas vezes, tem dúvidas e precisa de ajuda, mas se tranca em sua sala, possivelmente por medo e insegurança de expor suas fragilidades e de ser visto como incompetente, por dificuldade de partilhar seus saberes e suas experiências e até mesmo por abrir a porta de sua sala para seus pares ou superiores. Infelizmente, ele se isola em sua sala. Tal comportamento é muito presente na docência, inclusive já faz parte da cultura docente, e como afirma Hargreaves (1982 apud SARMENTO, 1994, p. 64), é denominado “cultura do individualismo”, em que os professores negam-se a partilhar experiências e abrir a porta de sua sala de aula aos colegas, pois sentem que se trata de um momento íntimo que não deve ser observado por ninguém, inibindo-se. Mas, é preciso que o professor recuse a “cultura do individualismo” e construa uma cultura de cooperação e de trocas, a fim de construir e consolidar seu conhecimento por meio da reflexão coletiva. Não basta ser reflexivo sozinho, uma vez que a formação é um fazer permanente que se refaz na ação e nas trocas, porque para o professor a escola não é somente o lugar onde se ensina, mas também o lugar onde ele aprende.

Se as trocas e reflexões entre os docentes não ocorrerem nos primeiros anos de docência, certamente ele poderá ter um “choque com a realidade”, conceito difundido por Veenman (1984 apud NONO, 2011, p. 21), ao tratar dos desafios enfrentados pelos docentes no primeiro ano de docência. Esse “choque com a realidade” é um momento peculiar na profissão docente, em que o profissional está aprendendo a ser professor e poderá encantar-se por sua profissão ou desistir, por conta da imprevisibilidade da sala de aula e da distância entre os ideais da educação e a realidade do cotidiano escolar. Nos primeiros anos de docência, ele percebe também que a sua formação inicial em Pedagogia ou Normal Superior

teve alguns aspectos fragilizados, apresentou lacunas, o que o levará a precisar de ajuda para melhorar a sua prática docente. Por isso, faz-se necessária a partilha de saberes e experiências entre os pares e até mesmo com os superiores, com o intuito de reduzir esse impacto no início da carreira, de acalmar e tirar a angústia desse iniciante, que, a partir das reflexões com os demais, irá perceber que tais problemas e situações não ocorrem somente em sua sala de aula, podendo, assim, os parceiros mais experientes dar-lhe apoio e informações.

Em muitos casos, a escola que o recebe não está preparada para ajudar e suprir essa lacuna na sua formação inicial; aliás, este é um dos grandes problemas que o professor enfrenta ao ingressar na instituição escolar - a sua falta de preparo, a assistência da escola e dos professores mais experientes. Sarmiento (1994), em seus estudos, já falava da necessidade da troca de conhecimento entre os docentes; assim, também, afirma Ávalos (2012), que foi além dessa necessidade ao analisar e investigar o início da carreira docente como integrante da comissão que discute essa questão no Chile. A autora aponta a necessidade de o professor ter um bom início de carreira; e um dos condicionantes que favorecem esse momento é oportunizar a ele a ajuda, o apoio e a orientação de um parceiro mais experiente, o que em muitos países onde realizou suas pesquisas é chamado de mentor. Isso já acontece em alguns países, como nos Estados Unidos e na Escócia; mas essa necessidade de oportunizar apoio aos iniciantes tem ganhado cada vez mais espaço nos sistemas de ensino, como no caso do Chile e da Argentina que também já estão discutindo essa política.

O docente é considerado iniciante até os cinco anos de carreira, porém, neste trabalho, iremos considerar iniciante o docente que estiver nos seus três primeiros anos de docência, por caracterizar o período probatório da rede municipal, que é objeto de estudo, e por estar de acordo com os estudos de Huberman (1995), que aponta esse período como a entrada na carreira.

No Brasil, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois será preciso elaborar uma proposta de política de apoio para os iniciantes. Mas já temos alguns casos isolados, em que alguns municípios vêm investindo nessa política com êxito, assunto que será tratado mais adiante.

Essa política faz-se necessária ao levarmos em consideração que esse período inicial da carreira docente é repleto de desafios, dúvidas, incertezas, descobertas, aprendizagens e medos. Consoante Huberman (1995 apud LEONE; LEITE, 2011, p. 240), “a fase de ‘entrada

na carreira’, corresponde aos três primeiros anos de exercício profissional da docência”. Nesse contexto, alguns teóricos que vêm realizando estudos sobre o assunto em questão, como Marcelo Garcia (1999, 2009), Nóvoa (1997), Nono, Mizukami (2006), Huberman (1995), dentre outros que analisam e explicitam a trajetória profissional docente nos primeiros anos de docência, irão fundamentar teoricamente os desafios enfrentados pelos professores iniciantes desta pesquisa. Contribuirão para a análise do período inicial da carreira quando surgem a angústia, o isolamento, a incerteza, os conflitos e a controvérsia entre os ideais de educação e a realidade do contexto escolar, fazendo desse um período de enfrentamento de grandes desafios.

Este estudo emerge da necessidade de investigar e apontar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, com o intuito de qualificar e melhorar esse momento tão importante e marcante na carreira de um professor, à luz da teoria dos estudiosos sobre o assunto.

Pretende-se que esta pesquisa contribua para que essa rede de ensino, ao tomar conhecimento sobre o que se passa com os seus professores iniciantes, possa atendê-los melhor em suas necessidades e acolher, amparar e subsidiar o trabalho desses professores iniciantes, adequando as suas ações e propostas de formação para que aprendam a ser professores.

1.1 Problema

A questão dos professores iniciantes no Brasil vem sendo pesquisada e investigada por muitos estudiosos nos últimos anos, pois no período que corresponde aos três primeiros anos de carreira, eles se deparam com diversas situações inusitadas e imprevisíveis, que os fazem agir, muitas vezes, com base no improviso, pautando-se nas suas vivências enquanto alunos.

Nesse contexto, escolhi a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos/SP para investigar e pesquisar como ocorre o período probatório do professor, que compreende os três primeiros anos da sua carreira, que é avaliado a cada dez meses por seus superiores, para que, ao final desse período, seja aprovado e confirmado (ou não) em seu cargo. O professor que está no período probatório, iniciando na carreira, será o nosso sujeito de pesquisa selecionado, contribuindo assim para a reflexão do seguinte problema: Quais os

desafios enfrentados por professores iniciantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São José dos Campos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar como ocorre o ingresso profissional do professor iniciante dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os principais desafios dos professores iniciantes no início da carreira;
- Identificar como os professores iniciantes estão enfrentando os desafios do início da carreira;
- Conhecer as necessidades sentidas pelos professores iniciantes no início da docência;
- Revelar as sugestões das professoras iniciantes para favorecer a inserção profissional na rede municipal de ensino.

1.3 Relevância do Estudo

A importância da realização deste trabalho dá-se pelos resultados das pesquisas nos revelaram ser o início da docência um momento decisivo e complexo na carreira do professor, posto que esses profissionais têm chegado à instituição escolar cada vez mais despreparados para exercer a sua profissão com excelência.

Outra justificativa para esta pesquisa é a complexa questão do aprender a ensinar, pois conforme apontam Nono; Mizukami (2006, p. 383),

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

Ensinar não é algo fácil, simples ou nato; o ato de ensinar é aprendido e envolve diversos conhecimentos, habilidades e, até mesmo, boas condições emocionais. Por isso, a necessidade desta pesquisa sobre o período de iniciação na profissão docente, assunto que atualmente tem sido ampliado e discutido em simpósios e congressos, englobando também a questão da formação inicial apontada como deficitária, suprimindo o preparo desse profissional para o cotidiano da realidade escolar, provocando iniciativas das políticas públicas para que atendam melhor aos professores no início de carreira.

As pesquisas realizadas por Mariano (2006), que fez um recorte no período entre 1995 e 2004 a fim de investigar o que se sabe sobre o início da profissão docente no Brasil, mostram-nos que dois anais de congressos são importantes na área da educação, especificamente em formação de professores: a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), dados ambos como fonte de coleta de dados de pesquisas sobre o professor iniciante. No período estabelecido de 10 anos, a ANPED teve 10 reuniões, enquanto o ENDIPE teve cinco eventos. Embora o recorte temporal tenha sido de uma década, observou-se o baixíssimo número de pesquisas correlacionadas ao tema em questão.

Em uma década, foram apresentados 3221 trabalhos na ANPED, dos quais somente 6 se referiam ao início da profissão docente. Transformando essas produções científicas em percentual, temos somente 0,2% da temática em questão apresentada nesse período. Quanto ao ENDIPE, nos eventos ocorridos no período de 10 anos, foram apresentados 4017 trabalhos, porém, apenas 18 deles se referiam ao início da docência, ou seja, 0,5% do total. A pesquisa do autor revela-nos a lacuna existente na produção de trabalho científico no que se refere a pesquisas relacionadas ao início da profissão docente. Do total do universo de pesquisas da ANPED e ENDIPE, a temática “professor iniciante” representa apenas 0,3%, um percentual baixo ao se considerar que essa é uma fase em que o professor constrói seus saberes e se constitui como professor. Tais dados corroboram a relevância da escolha da temática da nossa pesquisa, pois iremos dar a nossa contribuição de enfoque e produzir mais conhecimentos científicos, publicando e ampliando a quantidade de saberes e trabalhos relativos a essa temática.

Mariano (2006), Papi e Martins (2010) realizaram um estudo para investigar as pesquisas sobre os professores iniciantes realizadas no Brasil. Para isso, fizeram um recorte entre 2005 e 2007, para analisar os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, e entre 2000 e 2007, para fazer um levantamento das pesquisas disponíveis no banco de teses da CAPES. Com base nesse estudo, as autoras perceberam que a maioria das pesquisas analisa o professor com foco na sua prática pedagógica, na construção da sua identidade, na socialização profissional e nas dificuldades encontradas no início da carreira, constando a quase inexistência de uma formação específica para os professores iniciantes e apontando, por fim, a necessidade de os pesquisadores brasileiros dedicarem-se mais a essa temática que ainda é pouco explorada.

Para fazer o levantamento dos trabalhos na ANPED, as autoras fizeram um levantamento por título - dentro da temática "professores iniciantes" -, leram os textos pertinentes selecionados nos grupos de trabalho 4, 8 e 14 e fizeram uma análise. No caso da CAPES, fizeram as buscas no banco de teses por meio de palavras exatas, a leitura dos títulos e dos resumos.

Ao analisarem a 28^a, 29^a e 30^a reuniões da ANPED, ocorridas entre 2005 e 2007, Papi e Martins (2010) constataram que de um total de 236 trabalhos apresentados nos três grupos, somente 14 se referem à temática "professores iniciantes", da educação básica ao ensino superior, que corresponde a 5,93% do total dos trabalhos. As autoras ressaltam que os resultados obtidos são similares ao da pesquisa realizada por Mariano (2006) na ANPED nos anos de 2005 a 2008.

Para fazer o levantamento na ANPED, nos programas de doutorado e mestrado, as autoras usaram expressões exatas, como "professores iniciantes", "iniciação profissional" e "iniciação à docência"; posteriormente, realizaram a leitura e a seleção dos títulos pertinentes e a leitura dos resumos quando sentiram necessidade. Nos oito anos pesquisados, foram encontradas 54 pesquisas, que as autoras organizaram em três grupos, a saber: a) um que analisa diferentes questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante e à iniciação em outras áreas profissionais; b) que faz referência mais especificamente à formação inicial; c) que tem caráter de maior proposição em relação à formação do professor em período de iniciação.

Papi e Martins (2010) afirmam que os dados que coletaram ao longo da pesquisa reiteram os levantados anteriormente, além de revelarem que quase não há pesquisas no

campo investigativo da educação sobre intervenção com o professor iniciante e sobre o iniciante bem-sucedido.

No decorrer dos estudos, Papi e Martins (2010) fizeram a leitura da pesquisa de Brzezinski (2006), que realizou um levantamento e uma análise de conteúdo das dissertações e teses na CAPES, no período de 1997 a 2002. Embora Brzezinski não tenha se dedicado ao início da carreira docente, dos 742 títulos que ela apresentou, apenas 6 se referem ao período inicial da carreira docente. As autoras ressaltam que tais dados tornam essa temática ainda mais relevante devido ao pequeno número de pesquisas encontradas no Brasil.

Assim como Mariano (2006), Papi e Martins (2010) e Corrêa e Portella (2012) também investigaram o que se sabe sobre início da docência, objetivando dar continuidade às pesquisas já realizadas por eles e complementá-las, além de contribuir para a sistematização/organização da produção de conhecimento sobre professores iniciantes no Brasil. Para isso, as autoras fizeram uma seleção mais recente dos trabalhos apresentados na ANPED e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ficando o recorte da seguinte forma: o da ANPED de 2008 a 2011 e o da CAPES de 2008 a 2010, o que permitiu atualizar os dados apresentados nas pesquisas de Mariano (2006) e Papi e Martins (2010).

A partir das pesquisas realizadas, constatou-se que nas três últimas reuniões da ANPED, ocorridos entre os anos de 2008 e 2011, dos 198 trabalhos apresentados nas categorias de "didática", "formação de professores" e "sociologia da educação", apenas quatro tiveram como foco os professores iniciantes; dentre eles, dois tratam do início da docência no ensino superior, um sobre o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes bem sucedidas e, por fim, um que se refere ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que avaliou o significado da participação dos alunos de pedagogia no programa de formação.

Quanto à pesquisa no banco de teses da CAPES, Corrêa e Portella (2012) usaram o mesmo critério de Papi e Martins (2010) - a busca por assuntos e expressões exatas ("professores iniciantes", "iniciação profissional" e "iniciação à docência"), posteriormente, fazendo a leitura e seleção dos títulos pertinentes e a leitura dos resumos, constatando assim que há 31 trabalhos apresentados entre o período de 2008 a 2010, sendo que neste último ano, houve um número maior de trabalhos apresentados. As autoras ressaltam ainda perceberem

que no recorte feito por elas encontrou-se o dobro de trabalhos que na pesquisa de Papi e Martins (2010), que tratam da formação de iniciantes em início de carreira.

Mira e Romanowski (2014), fizeram um estudo sobre programas de inserção profissional para professores iniciantes, com objetivo de analisar a produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, realizado no ano de 2014 em Curitiba. Para isso, analisaram 197 artigos publicados nos Anais da X edição do congresso, dos quais seis foram tomados como foco de análise da pesquisa, no que se refere ao desenvolvimento, à avaliação de programas de inserção profissional para o professorado princiante e aos efeitos desses programas na melhoria escolar.

A partir das análises realizadas, as autoras concluíram que existem poucos programas de inserção profissional, o que torna evidente a necessidade de se ampliar as pesquisas nessa temática, envolvendo escolas e universidades que contribuam para o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas específicas para os professores iniciantes. Segundo os dados de pesquisa de Mira e Romanowski, (2014, p. 16), a formação, o acompanhamento e a supervisão têm sido exitosa quando “realizado por professores qualificados e experientes, preferencialmente da escola onde o professor iniciante realiza seus trabalhos”, e ressaltam ainda que é preciso dedicar horas de reflexões, discussões e leituras referentes à prática docente. De acordo as análises das autoras, tais ações têm garantido êxito na inserção do profissional docente.

Almeida e Noronha (2015) também fizeram uma pesquisa sobre os processos de inserção profissional de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de identificar as dificuldades e os desafios vivenciados e as práticas que favorecem o período de inserção. Para isso, coletaram informações do III e IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência ocorridos nos anos de 2012 e 2014, dos quais foram analisados 23 informes.

Por meio das análises realizadas, as autoras concluíram que, dentre às quais se referem aos desafios e às dificuldades das professores iniciantes, as que despontaram foram: gestão de sala aula, por divergir do que se aprendeu na formação inicial da realidade na sala de aula; falta de ajuda na escola; relação com as famílias; burocracias. Também apontaram práticas que favoreceram o início da carreira docente, como: ações de apoio e acompanhamento dos pares e da equipe gestora nas práticas colaborativas e políticas de apoio ao professor iniciante.

As autoras ressaltaram ainda a pouca atenção dada ao que é específico da docência dos segmentos pesquisados por elas.

Assim como os autores aqui apresentados, Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) também fizeram uma pesquisa sobre o início da carreira docente, as políticas e práticas, por meio de avaliação das produções de três edições do Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia ocorridos nos anos de 2008, 2010 e 2012. Assim, examinaram textos publicados nos CDs que foram distribuídos aos participantes, e os organizaram de acordo com os títulos e resumos; posteriormente, fizeram a leitura dos textos para confirmar o grupo ao qual cada um pertencia, surgindo dessa dinâmica os descritores. A partir disso, criaram um quadro com os descritores e a quantidade de trabalho realizada em cada um dos três Congressos.

A avaliação feita por elas tornou evidente que a atenção à problemática do professor iniciante vem constituindo-se como foco de interesse de pesquisas e intervenções, de políticas e ações institucionais, mas que ainda há um longo caminho a ser trilhado, pois um dos objetivos da pesquisa das autoras era favorecer novos estudos sobre a temática.

Por fim, somada às questões já mencionadas, posso acrescentar a minha trajetória profissional, em que pude perceber e sentir na pele o quanto é difícil para o professor iniciante adaptar-se; constituir-se como professor; apropriar-se dos saberes docentes, da arte de lecionar e da realidade do cotidiano escolar que o espera; enfim, adequar-se ao perfil profissional que a rede de ensino espera dele.

Os professores iniciantes, assim como eu, ao chegarem à escola deparam-se com situações, tais como: currículo a cumprir, metodologia, ajuste do conhecimento pedagógico e teórico com a prática, burocracias, especificidades de cada criança, indisciplina e outras situações em que ele precisa agir na urgência; em suma, com inúmeras intercorrências que interferem diretamente em sua prática pedagógica, vendo-se assim em desespero. Esse momento torna-se decisivo em sua carreira profissional, pois é nesse contexto que ele se dá conta do distanciamento do ideal educacional que tem com a realidade escolar existente, quando muitos acabam desistindo, por conta do sentimento de angústia, solidão, isolamento, despreparo, desamparo, e outros saem em busca da formação e do aprimoramento da prática pedagógica, a fim de suprir tais dificuldades em sua formação profissional e de superar os desafios encontrados no início de carreira.

1.4 Organização do trabalho

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta a introdução, os objetivos e a relevância do estudo desta pesquisa.

O segundo capítulo constitui-se do levantamento de pesquisas no site da CAPES e da SCIELO, referentes à temática do professor iniciante, além das pesquisas correlatas.

O terceiro capítulo desta pesquisa apresenta o professor iniciante e define quem ele é, objetivando contextualizar e fundamentar o sujeito analisado no decorrer desta pesquisa, cujo título é O Professor Iniciante, e também o início da carreira, a aprendizagem da docência e os saberes necessários aos professores iniciantes.

O quarto capítulo mostra o caminho metodológico da pesquisa, a abordagem, o processo de coleta e análise de dados, a caracterização da Rede Municipal de Ensino, os professores pesquisados, a carreira docente, o início da carreira docente e a permanência na carreira docente, as informações coletadas por intermédio da aplicação do questionário aplicado aos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos e grupo focal, estes que foram analisados à luz das teorias apresentadas, objetivando evidenciar respostas relativas ao problema proposto e explicação sobre o método de análise e apresentação final com os resultados obtidos.

O quinto, sexto, sétimo e oitavo capítulos fazem parte da categorização do trabalho e da análise dos dados obtidos. Por fim, as considerações finais para dar o encerramento ao trabalho, retomando as principais ideias discutidas.

2 Revisão de Literatura

Ao pesquisar os trabalhos correlacionados ao tema proposto nas bases de dados SCIELO e da CAPES no período de 2005 a 2015, obteve-se o seguinte resultado, de acordo com os assuntos buscados:

Tabela 1: Resultado dos trabalhos encontrados nos sites de pesquisa

ASSUNTO	SCIELO	CAPES
Professores iniciantes	02	07
Iniciação à docência	--	03
Aprendizagem da docência	01	07
Formação de professores iniciantes	01	15
Desafios enfrentados por professores iniciantes	—	01

O quadro acima revela que ainda há poucas pesquisas que se referem à temática do professor iniciante, embora a partir de 2010, as pesquisas e os artigos relativos ao tema tenham sido mais recorrentes, pois está havendo maior interesse dos pesquisadores em investigar esse assunto, considerando o seu desenvolvimento, o seu sucesso, as suas experiências e até mesmo os casos de ensino.

Visando a ampliar e qualificar a reflexão sobre o professor iniciante em redes de ensino e os desafios que enfrentam no início da carreira, foram realizadas diversas consultas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nessas consultas, foram observados diversos artigos e diversas pesquisas correlacionadas à temática, assim como se observou que, especificamente, a partir de 2010, começou a se expandir em vários segmentos, como a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino superior e a educação de jovens e adultos, e também em diferentes áreas, como Matemática, Português, Química e Geografia.

2.1 Pesquisas correlatas

Objetivando enriquecer e aprofundar o tema de professores iniciantes, foram selecionadas algumas pesquisas correlacionadas ao tema, que contribuíram de forma significativa com o desenvolvimento deste trabalho. O critério de seleção foi o de escolher as

que se assemelhassem mais a esta pesquisa, portanto, foi feita a leitura dos resumos dos trabalhos. A seguir, é relatada cada uma delas, a fim de traçar um panorama.

A tese de Papi (2011), intitulada **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**, trata da questão do desenvolvimento profissional com foco no início da carreira docente. Para a realização dessa pesquisa, ela fez um estudo de caso com duas professoras iniciantes de uma rede municipal de ensino, ambas dos anos iniciais do ensino fundamental, consideradas bem-sucedidas em suas práticas por sua equipe gestora.

Para investigar tais práticas bem-sucedidas, a pesquisadora utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o grupo focal e a observação participante, a fim de compreender como as pesquisadas constituem-se profissionalmente.

A observação da prática mostrou que o desenvolvimento profissional e a forma como se constituíram professoras estão ligados a múltiplos determinantes e ao momento histórico em que vivem, além de revelar que o período inicial da carreira está intimamente ligado a quatro eixos independentes, a saber: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização. No decorrer desse processo de se constituírem professoras, ora se submetem aos condicionantes e às exigências que o sistema lhes impõe ora se posicionam de forma autônoma rompendo com o sistema vigente.

Por fim, a autora mostrou inquietude no que se refere aos professores iniciantes, e destacou que esse trabalho pode contribuir para uma possível Proposta de Desenvolvimento Profissional institucional para os docentes em início de carreira, articulando teoria e prática, para que aqueles professores considerados não tão bem-sucedidos por seus gestores tenham a oportunidade de aprender a docência, conhecer os condicionantes e determinantes necessários para sua inserção no sistema.

Outra dissertação pertinente e importante para esta pesquisa foi a de Gabardo (2012), intitulada **O início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de Joinville/SC**, por criar espaço para que os professores iniciantes da rede municipal de ensino pudessem falar sobre as necessidades do período de transição de estudantes a docentes, já que esta pesquisa tratará desse período da carreira profissional docente.

Para dar voz aos profissionais em início de carreira, a autora fez uma pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizou-se dos questionários de 103 docentes com até três anos de trabalho, pertencentes à rede pública municipal de Joinville/SC, sendo a pesquisa do tipo *survey* devido à quantidade de questionários colhidos. Para esse trabalho, realizou-se também

entrevista semiestruturada com a Secretária de Educação do Município, visando a conhecer como ocorre o processo de inserção dos professores iniciantes na rede e aprofundar os dados obtidos nos questionários. Essa entrevista teve alguns pontos de reflexão, tais como: 1) o acolhimento dos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino; 2) quem recebe e acompanha os professores iniciantes; 3) as ações de recepção e acompanhamento a esses profissionais; 4) a existência de programas ou políticas de reconhecimento de que os professores principiantes precisam de apoio quando iniciam sua atividade profissional; 5) a formação continuada específica aos professores iniciantes.

A análise dos dados permitiu que a autora percebesse o apontamento dos professores iniciantes pesquisados, que julgaram como importante o acolhimento dos novos colegas de trabalho e a integração com eles e o acompanhamento adequado aos professores iniciantes como condicionante para amenizar os desafios do início da carreira docente. Essa pesquisa mostrou também que, para grande parte dos docentes pesquisados, o período de inserção na docência transcorreu de forma tranquila, mas reconhecem o “choque com a realidade” e os desafios enfrentados nessa fase; entretanto, consideram esse período como um momento de descobertas e de intensas aprendizagens.

Por fim, a pesquisa revelou uma contribuição importante que é a necessidade de repensar as ações do momento de acolhida, de acompanhamento e planejamento das formações continuadas aos professores no período inicial da carreira na rede municipal de ensino.

Outra contribuição para este trabalho é a tese de Nono (2005), também sobre os professores iniciantes, denominada **Casos de ensino e professores iniciantes**, que propôs um estudo de caso com quatro professoras iniciantes, analisando casos de ensino que contemplam situações escolares enfrentadas por diferentes professoras, elaborando um caso de ensino a partir de experiências vividas nos anos iniciais da docência.

Nesse estudo, os professores são vistos como profissionais que resolvem situações em sala de aula, tomam decisões, têm crenças que influenciam seu fazer pedagógico e constroem conhecimentos profissionais, tudo isso ocorre ao enfrentar as diversas situações que acontecem na escola e na sala de aula e ao refletir sobre elas.

Os casos de ensino têm sido apontados como ferramentas de grande valor formativo e investigativo no que se refere ao desenvolvimento profissional docente. Para a realização desta pesquisa, foi feita uma pesquisa-intervenção, de natureza qualitativa, que teve como objetivo investigar as possibilidades de casos de ensino como instrumentos capazes de

evidenciar os conhecimentos profissionais das professoras iniciantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e neles interferir.

A pesquisa de Nono (2005) revela ainda que estudos têm evidenciado a relevância que os primeiros anos da carreira docente têm no processo de formação docente, pois se trata de um período de sobrevivência e descoberta, em que as iniciantes tentam fazer o ajuste do ideal e das expectativas à real condição de trabalho com a qual se deparam na instituição escolar, além de o professor ter de lidar com várias limitações que influenciam diretamente sua atuação na busca por um equilíbrio.

As estratégias de análise e a elaboração de casos de ensino propiciaram a explicitação de como as professoras iniciantes ensinam conteúdos matemáticos e de linguagem escrita, assim ficaram evidentes dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas profissionais.

Por fim, este trabalho permitiu apontar que, embora o período da entrada na carreira caracterize-se como peculiar, cada uma das professoras iniciantes vivencia esse momento de forma muito particular, levando-se em consideração os conhecimentos adquiridos sobre a profissão; as relações que estabelecem com os pais de alunos, alunos e colegas de trabalho; a maneira como ingressou na primeira escola; as discussões sobre como as crianças aprendem, com a possibilidade de continuar aprendendo apesar das adversidades da profissão. Tudo isso evidenciou a complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da docência, revelando-se importantes estratégias para promovê-los e investigá-los.

Outra pesquisa que permite aderência a este estudo foi a tese de Calil (2014), intitulada **A formação continuada no município de Sobral/CE**, que propôs uma análise sobre a implementação da política de formação continuada específica para professores iniciantes no município de Sobral/CE. Esse município tem destacado-se por apresentar uma evolução significativa nos indicadores de avaliação e também pela iniciativa de realizar a formação institucional para os professores iniciantes da rede municipal. Além da análise da implementação da política de formação continuada, essa pesquisa visou a avaliar as contribuições da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Para a realização desse trabalho, a autora adotou a abordagem qualitativa, a fim de fazer emergir as percepções dos pesquisados e captar informações nos diversos campos. Foram utilizados vários instrumentos de pesquisa, tais como: entrevista semiestruturada, grupo focal, análise de documentos e questionário. Os sujeitos dessa pesquisa no campo da Secretaria de Educação foram a superintendente educacional e a coordenadora de valorização

do magistério, enquanto que na Escola de Formação de Professores, foram a diretora, a coordenadora de formação, 11 professores formadores e 45 professores iniciantes que avaliaram a formação proposta pela rede municipal.

O desenvolvimento dessa pesquisa revelou que as ações de formação adotadas na rede municipal de ensino, rede esta que criou uma escola de formação permanente para professores, cuida da formação dos seus professores iniciantes, oferecendo-lhes uma formação específica, em horário que lhes permite a troca de experiência e o tratamento de assuntos pertinentes ao ingresso na escola. Os professores iniciantes acabam por participar de duas formações: a primeira específica para eles e a segunda juntamente com os demais professores do seu segmento de ensino, o que permite a troca com os professores mais experientes. Calil (2014) concluiu que os resultados apontaram para o desenvolvimento profissional de todas as instâncias envolvidas no processo de formação continuada.

Por fim, temos a pesquisa de André (2015), intitulada **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**, que se torna relevante e pertinente a este trabalho por focar as políticas de formação continuada, especificamente as iniciativas voltadas aos professores iniciantes e à inserção profissional do docente. Para realização desse estudo, a autora baseou-se nos dados coletados no trabalho de campo em 15 secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, apresentando os dados sobre os processos de formação continuada existentes nas secretarias visitadas e ainda os responsáveis pela formação, os critérios de escolha dos formadores, os conteúdos e as metodologias das formações, as demandas dos professores e como são realizadas as avaliações dessas formações. A pesquisa da autora discute ainda as iniciativas e as políticas voltadas aos professores iniciantes e à inserção à docência. André (2015) destaca também os aspectos que merecem maior atenção por parte dos pesquisadores e responsáveis pela formação docente.

Essas pesquisas selecionadas contribuíram para este estudo, enriquecendo-o, pois revelaram o quão importante são os primeiros anos da carreira docente na constituição do profissional docente, mostraram o que sente e precisa durante o processo de inserção e a necessidade de implementação de política de formação continuada específica para os iniciantes. Tais pesquisas correlacionadas foram inspiradoras na realização deste trabalho, além de darem suporte teórico às análises dos dados coletados.

As leituras dessas pesquisas suscitaram algumas reflexões sobre o início da carreira docente, tais como: Como estão sendo recebidos nas escolas? Quem os acolhe e os ajuda? Existe algum programa de formação continuada específica para eles? O que pode ser feito para favorecer esse momento? O que sentem ao chegarem à escola e assumirem sua turma? Se

é possível a criação de políticas de formação continuada específica para os iniciantes e por que quase não existem ações nesse sentido? Essas reflexões nortearam a busca destas repostas às questões suscitadas a partir da reflexão.

3. O PROFESSOR INICIANTE

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."
Paulo Freire

O início da docência configura-se no Brasil como uma temática ainda pouco explorada no campo da produção acadêmica, porém, vem ganhando cada vez mais destaque e interessados em pesquisar o início da carreira docente. Assim, visando a aprofundar e qualificar esta pesquisa, iremos nos apoiar na teoria de alguns estudiosos do assunto, como Marcelo Garcia (1999), Carlos Marcelo; Vaillant (2009), Nono; Mizukami, (2006); Nono (2011); Lima (2004), entre outros.

Destarte, adiante serão apresentadas as principais discussões teóricas referentes ao início da docência, vistas como relevantes para este trabalho.

3.1 O início da carreira

Como já foi visto até aqui, o início da carreira docente é basilar na formação do futuro profissional; dessa forma, iremos revelar o período de tempo que alguns estudiosos do assunto consideram como início.

Para Tardif (2002, p. 51,) o início da carreira ocorre entre 1 e 5 anos, período em que:

Os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.

O autor afirma que o profissional tem basicamente cinco anos para aprender na prática, no cotidiano escolar, agindo, muitas das vezes, na imprevisibilidade, na urgência, na busca por acertar e provar que é capaz de ensinar. Dessa forma, aos poucos, ele vai apropriando-se da prática docente, transformando a experiência adquirida nesse período numa forma própria de ensinar, e, assim, construindo a sua identidade.

Já Marcelo Garcia, (1999, p.113) não determina uma quantidade exata de anos, apenas afirma que “a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”. O autor continua,

afirmando que nesse período é que o profissional precisa manter seu equilíbrio pessoal, por ser um momento muito tenso e de grandes aprendizagens, no qual ele terá que adquirir conhecimento e competência profissional.

De acordo com Huberman (1995), a carreira docente inicia-se passando pela fase da “exploração” e da “entrada na carreira”, que se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, compreendendo os três primeiros anos de carreira – geralmente, a sobrevivência e a descoberta ocorrem paralelamente. A sobrevivência é caracterizada com

[...] o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc... (HUBERMAN, 1995, p. 39).

No período da sobrevivência, o docente frustra-se muito ao descobrir a distância existente entre os seus sonhos, enquanto estudante do curso de preparação para a docência, e a realidade enfrentada como profissional, e muitas vezes sem ter a quem recorrer, torna-se um momento difícil e desanimador para ele.

Conforme Huberman (1995, p. 39), é o segundo aspecto, o da “descoberta”, que permite suportar o primeiro, isso por traduzir “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir-se num determinado corpo profissional”. É nesse aspecto que se dá a resistência para o iniciante, que se dá o equilíbrio necessário para ele aguentar e superar os desafios encontrados e continuar na carreira. Esses elementos servem de motivação e fazem com que sobreviva a esse momento. Enfim, é a descoberta dos meandros da carreira que contribui para a sua permanência na profissão.

Pelos períodos que compreendem o início da docência até aqui apresentados, nota-se que não há consenso entre os autores supracitados sobre o tempo de duração da fase inicial. Dessa forma, em seus estudos, Lima (2007, p. 140) aponta para essa questão afirmando que:

Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; Veeman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os cinco primeiros anos de profissão.

Embora não haja consenso entre os estudiosos do assunto no que se refere à duração do início da docência, existem algumas semelhanças nos estudos que realizaram, como no caso de Huberman (1995) e Tardif (2002), quando o primeiro autor denominou o período inicial de “choque da realidade”, e Tardif (2002) o chamou de “choque de transição”, ao referir-se à transição de estudante para vida profissional, isto é, a diferença entre tudo que aprendeu na teoria na formação inicial e a realidade que precisa enfrentar nas escolas.

Nono (2011), assim como Huberman (1995), configura essa fase como um período marcado pela desilusão e pelo desencanto, pela insegurança e pelo medo, pois compreende o período de transição de estudante para profissional, quando terá de alinhar os seus ideais educacionais à realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Para a autora, os primeiros anos de experiência docente na carreira do professor são de suma importância, pois será determinante no desenvolvimento de sua carreira profissional, podendo até mesmo cristalizar alguns sentimentos e algumas percepções em sua prática que serão levados ao longo de sua carreira profissional. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de a escola estar preparada para receber o professor iniciante, apoiando-o, orientando-o e propiciando espaço de formação continuada para que ele possa aprimorar sua prática, sentir-se mais seguro e sanar as fragilidades de sua formação.

Para chegar à conclusão da necessidade de se ter a escola como espaço de formação, Nono (2011) realizou um estudo de caso acompanhando o período de inserção profissional de quatro professoras iniciantes, cada uma com suas peculiaridades; porém, todas apresentaram negação à profissão, às exigências pessoais referentes ao desempenho profissional, ao transformar seus conhecimentos adquiridos no processo formativo em ensino, entre outros. Evidenciou ainda a necessidade de o professor conhecer bem o conteúdo que irá ensinar, sendo que esse conteúdo, muitas vezes, não é priorizado em detrimento do conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, um dos desafios a serem enfrentados pelos professores iniciantes é a apropriação do saber docente proveniente dos livros; da formação profissional; das suas experiências na sala de aula, na escola enquanto aluno e até mesmo na família, transformando-o em conteúdo, em ensino. De acordo com os resultados obtidos nessa obra, pressupõe-se que ensinar não é tarefa simples, e que a aprendizagem da docência dá-se, sobretudo, na prática e com o apoio da escola como espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Por isso, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que os primeiros anos de docência não representam somente um momento de aprendizagem do “ofício” da prática, com os alunos,

mas que esse momento vai além - é um momento de socialização profissional no qual o professor terá a oportunidade de conhecer a “cultura escolar” na prática, irá interiorizar e se apropriar dos valores, das normas e das condutas que permeiam o universo escolar. Esse período também incita o iniciante a refletir sobre a sua prática docente.

Perrenoud (2002) enumera as características do professor principiante, apontando que a condição de principiante o induz a certa disponibilidade, a busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão; em contrapartida, as angústias podem bloquear seu pensamento gerando a necessidade de ter certezas que orientem a sua prática. Assim, o autor caracteriza os principiantes da seguinte forma:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a embriaguez do profissional que “joga” com um crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (PERRENOUD, 2002, p. 18-19).

As características dos professores iniciantes, descritas por Perrenoud (2002), vieram sintetizar o que os autores até aqui apresentados já abordaram em seus estudos sobre o início da carreira docente, além de definir quem é o profissional iniciante do qual falamos no decorrer deste capítulo. Mas vale ressaltar que nem todos passam por esses momentos, tampouco na mesma intensidade; alguns nem sentem isso, sentem somente satisfação, alegria, realização, isto é, varia muito de caso para caso.

Em suma, de acordo com as discussões dos autores apresentados sobre o professor iniciante, vimos se tratar de um profissional que está em transição de estudante para professor,

isto é, que se forma na faculdade e ingressa na carreira profissional, e nessa fase, aprende como é a docência, como ensinar.

3.2 A aprendizagem da docência

O processo de inserção profissional docente é um momento de grande importância na constituição da identidade docente, configurando-se como um momento singular de aprendizagens e descobertas, repleto de peculiaridades inerentes à profissão docente, mas também um momento de medo, grandes desafios e insegurança.

[...] Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré- formação, formação inicial, iniciação e formação permanente) as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (FEIMAN, 1983 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 112).

No processo de “aprender a ensinar”, conforme revelam os estudos de Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999), existem quatro fases distintas pelas quais passa o profissional docente. A primeira fase, intitulada de *pré-treino*, trata das experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos, podendo influenciá-los inconscientemente durante o exercício da profissão, que possivelmente determinará o professor que virá a ser. A segunda fase, denominada de *formação inicial*, refere-se à etapa de preparação formal para ser professor, na qual ele é o estudante e a qual ocorre em instituição específica para esse fim.

A terceira, chamada de *Iniciação*, nosso objeto de estudo por se tratar da fase em que se encontra o professor iniciante, refere-se aos primeiros anos do exercício da profissão docente, que se configuram como uma etapa ímpar e marcante na vida do professor por ser importante e preponderante na constituição da sua identidade profissional. Por fim, a fase descrita por Feiman (1983) como a *formação permanente*, isto é, o período que inclui as atividades de formação planejadas e organizadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo da carreira, a fim de permitir que o desenvolvimento profissional seja um processo constante.

Diante disso, considera-se que “aprender a ensinar” não é algo simples, ao contrário, é bastante complexo, passando por diversas etapas que envolvem e dependem de diversas questões, como: emocional, contexto da realidade escolar na qual o docente leciona,

conhecimentos mobilizados e conteúdos, clima organizacional, relacionamento interpessoal e até mesmo experiências pessoais.

O período da “Iniciação”, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 113), é o período em que os professores fazem a transição de estudantes para professores. Para o autor, esse momento novo que o professor vivencia, além de representar um período de grandes tensões, desafios e intensas aprendizagens, é quando ele irá aprender o que será necessário para exercer sua carreira.

Lima (2004) corrobora as palavras do autor supracitado ao concluir em suas pesquisas que o início da aprendizagem da docência é uma fase tão importante quanto difícil e tensa na constituição da carreira docente.

E caracteriza a fase inicial de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino (LIMA, 2004, p.86).

Assim como Marcelo Garcia (1999), a autora caracteriza o início da carreira docente como “a transição de estudante a professor”, porém, ela ainda considera o período de estágio na formação inicial como parte do início da carreira, embora nesse caso os estudantes não sejam efetivamente profissionais e atuantes, caracterizando, assim, esse o estágio como uma simulação da prática.

Nessa mesma perspectiva, Fieman-Nemser (2001 *apud* NONO, 2011, p. 19) revela que “os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser”, pois é o período em que ele irá construir a sua identidade profissional e constituir-se professor a partir das experiências vividas por ele. No entanto, a construção da identidade e a sua permanência na carreira poderão ser mais fáceis ou mais difíceis,

[...] dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI e MARTINS, 2010, p. 43).

Isto é, são as condições oportunizadas e vivenciadas no decorrer do período de inserção do profissional docente que contribuirão para as futuras ações profissionais do

professor, que possivelmente influenciarão no tipo de profissional que o professor iniciante virá a ser e influenciarão em sua desistência ou permanência na profissão.

Nono (2011) afirma que ao começar a lecionar, os professores iniciantes logo começam a revisitar suas atividades e ideias, buscando adaptá-las a sua difícil realidade da sala de aula, que é repleta de limitações que influenciam diretamente a prática docente, como acúmulo de exigências burocráticas, falta de recursos materiais, indisciplina e violência.

O processo de ensinar parece algo fácil e nato a muitos dos futuros professores e aos professores iniciantes, que muitas vezes chegam a não dar o devido valor aos conhecimentos teóricos e específicos da área a eles oportunizados no curso de formação docente; isso porque, diferente das outras profissões, a docência é algo muito próxima e comum a eles por conta da vivência escolar que tiveram ao longo de sua vida estudantil enquanto alunos. Assim, todos trazem em sua memória alguma lembrança de cada professor que tivera, bem como da sua postura, do tom de voz, do jeito de dar aula e manter a disciplina da turma, da forma de lidar com a família, dentre outros aspectos.

Mas ao contrário do que muitos pensam, Marcelo (2009), apontam que aprender a ensinar é complexo, requerendo várias habilidades, e alertam ainda que algumas competências são aprendidas somente na prática, como: conhecer os alunos, o currículo, o contexto escolar; continuar desenvolvendo a identidade profissional, entre outros. Requer também do professor competência que deveria ser aprendida na formação inicial, como conhecimento didático e teórico, conhecimento dos conteúdos a serem ministrados, entre outros.

A aprendizagem da docência, que deveria ser garantida na faculdade, lamentavelmente, não está ocorrendo, pois de acordo com as pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009), a formação docente está insatisfatória e frágil. Ao analisarem as ementas dos cursos de Pedagogia, constataram que desconsideraram a necessidade de relacionar a teoria à prática, ressaltando ainda a questão do “por que” ensinar e tratando do “como” e “o que” ensinar de forma superficial. Nesse sentido, as pesquisas de Gatti e Nunes (2009) apontam que a aprendizagem da docência na universidade torna-se vazia por tornar a escola um elemento quase ausente nas ementas dos cursos.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) afirmam que “universidade e escola devem dialogar para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, para alinhar e adequar a teoria à prática, visando à melhoria da qualidade da formação docente e, respectivamente, à melhoria da inserção profissional. Ainda para os autores, a formação inicial docente deve

cumprir três funções básicas: a preparação do futuro docente garantindo que ele tenha um bom desempenho em sala de aula, o controle de certificação para o exercício da profissão e a socialização e reprodução da cultura docente.

A formação de professor tem que contribuir para que os professores formem-se como pessoas, entendam seu papel no desenvolvimento da escola e adquiram uma postura reflexiva acerca do ato de ensinar - é o que evidencia Edmunson (1990, *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012). O autor faz ainda uma importante afirmação que merece ser destacada:

o currículo da formação docente deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, em uma democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos (EDMUNSON, 1990 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p.65).

Pressupõe-se que a formação inicial do professor o dote de recursos e ferramentas que o auxiliem em sua aprendizagem ao longo da carreira. Para isso, seria necessário oferecer apoio aos professores no início da carreira e incentivo à formação contínua. Em contrapartida, Marcelo (2009), aponta a grande insatisfação das instâncias políticas com as instituições de formação de professores no que se refere à capacidade de atender às necessidades dos professores em exercício. Além da fragmentação da teoria e da prática, tais fatores chamam a atenção dos governantes e os impulsionam a ter um olhar especial direcionado ao início da docência.

Dá a necessidade de se investir em políticas de inserção docente que deem conta de suprir as necessidades da aprendizagem do professor no início da carreira. Mas vale ressaltar que a aprendizagem da docência ocorre ao longo de toda a vida, isto é, o docente desenvolve-se profissionalmente.

Além da aprendizagem formal que acontece nas Instituições de Ensino Superior e nas escolas com formação em serviço, o professor pode também aprender em situações informais, como trocas com os pares, alunos e prática da sala de aula. Vaillant; Marcelo (2012, p. 68), corroboram afirmando que “aprendemos em situações formais e informais e é necessário entender essa diferença na formação docente.” Apoiados nos estudos de Marsick e Watkins (1990, *apud* VAILLANT e MARCELO, 2012), os autores revelaram que apenas 20% do aprendizado dos trabalhadores provêm da formação formal; em contrapartida, outros

pesquisadores afirmam que 90% do que os trabalhadores aprendem ocorrem de maneira informal.

De acordo com Vaillant ; Marcelo (2012), o aprendizado formal é o processo de ensino oferecido nas universidades e o aprendizado informal refere-se às práticas sociais e ao conhecimento cotidiano que ocorrem fora da universidade. Os autores ainda afirmam que, no caso dos professores, os estudos apontam que eles valorizam mais a aprendizagem prática e a experiência, ou seja, o aprendizado informal. Partindo desse pressuposto da preferência dos docentes, os autores buscaram meios para facilitar a aprendizagem docente e concluíram que a observação da aula é um bom meio para a melhoria docente, assim como compartilhar com os pares por intermédio de redes sociais vem sendo um bom recurso na troca de conhecimentos e experiências.

Nesse processo de aprendizagem da docência, é importante ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado, pois é inerente ao ofício de ensinar, porém, não garante a qualidade do ensino, fazendo-se necessário saber como se ensina e onde se ensina - elementos inerentes à prática pedagógica.

3.3 Os saberes necessários aos professores iniciantes e a aprendizagem da docência

Vaillant ; Marcelo (2012) ressaltam que, primeiramente, os docentes devem conhecer a fundo a matéria que ensinam para não passá-la de forma errada aos alunos, afirmando ainda que o conhecimento que têm do conteúdo a ensinar também influi no que e como ensinam. O conhecimento do conteúdo abarca dois componentes diferentes: o conhecimento substantivo e sintático. O **conhecimento substantivo** é o “corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (p. 72); o **conhecimento sintático** é um complemento do anterior e “faz parte do domínio que tem o docente dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação às questões como a validade, tendências, perspectivas e pesquisas no campo” (p. 72).

De acordo com Vaillant; Marcelo (2012, p.72), outro aspecto importante que o professor iniciante deve saber refere-se ao **conhecimento psicopedagógico**, que vai exigir dele conhecimentos sobre “técnicas didáticas, estruturas das classes, planejamentos do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processo de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influencias do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.”, e sobre gerir a sala, conhecer cada aluno e seu tempo de aprendizagem.

Quando os autores abordam o **conhecimento didático do conteúdo**, estão tratando da questão da “combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático referente a como ensiná-la” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.72). Nesse caso, há uma grande preocupação em articular o conteúdo de forma que a compreensão do aluno seja garantida, assim o professor terá de aprofundar seus conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada e criar meios para passá-la aos seus alunos de forma clara e atrativa.

Mais um componente do conhecimento que Vaillant; Marcelo (2012) julgam ser inerente ao ofício do professor configura-se no **onde e a quem ensinar**, componente que exige que o professor seja resiliente, adapte seus conhecimentos à realidade da escola e aos seus alunos. Para tanto, é importante que tenha sensibilidade para conhecer as características socioeconômicas e culturais e também as expectativas dos alunos, para que possa fazer suas adaptações e atender de fato às necessidades dos educandos.

Por fim, os autores nos trazem o último componente - o **conhecimento sobre o aluno** -que é saber a procedência de cada um e os seus rendimentos anteriores, mas é esse conhecimento que se dá nas práticas de ensino, no contato direto com os alunos, na escola.

Essa vivência real no ambiente escolar é de suma importância para configurar a aprendizagem da docência, seja ela real ou simulada no estágio, pois as experiências práticas de ensino contribuem significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, além de ser uma situação privilegiada de investigar o processo de aprender a ensinar.

No caso das práticas de estágios, que têm como objetivo familiarizar e aproximar o estudante do contexto da profissão que escolheu, constatou-se que este deveria ser planejado adequadamente e transformado em reais situações de aprendizagem da docência, situação em que os discentes possam aprender na prática. Para tanto, seria então necessária a criação de

um currículo específico para esse fim, devendo ser supervisionado e visando a atender às necessidades dos futuros professores. Vaillant; Marcelo (2012, p. 76) corroboram essa colocação quando expõem que “o estágio aproxima o estudante da prática, contribui para a sua aprendizagem profissional, mas não deixa de ser uma simulação da prática.” Sobre essa questão, Schon (1992 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 78) afirma que:

Um *practicum* é uma situação pensada e preparada para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima do mundo da prática, os estudantes aprendem fazendo, ainda que seu fazer frequentemente fique menor em relação ao trabalho próprio do mundo real. Aprender encarregando-se de projetos que simulam simplificam a prática, ou realizar, relativamente livre das pressões, das distrações e dos riscos que surgem no mundo real, ao qual, não obstante, as práticas profissionais fazem referência. Situa-se em uma posição intermediária entre o mundo da prática, o mundo da vida ordinária e o mundo esotérico da Universidade. É também um mundo coletivo por direito próprio, com sua própria mistura de materiais, instrumentos, linguagens e valores. Inclui formas particulares de ver, pensar e fazer que, no tempo e na medida em que preocupe ao estudante, tendem a impor-se com crescente autoridade.

O autor ressalta que o período de estágio precisa ser bem planejado, para que oportunize boas situações de aprendizagem da prática docente e aproxime o estudante o máximo possível do contexto escolar real, possibilitando que aprendam praticando, mas sem as cobranças e pressões feitas ao professor no exercício da docência. Nesse sentido, é importante criar situações autênticas significativas e parecidas ao que os futuros profissionais irão encontrar em seu contexto de trabalho, com o intuito de amenizar o “choque com a realidade” quando da sua inserção profissional.

Vaillant; Marcelo (2012, p.123) salientam que, durante o processo de inserção, o docente enfrenta diversos problemas, como “a gestão da disciplina da sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou as relações com os pais”, problemas que decorrem do fato de eles não terem experiência e mecanismos para articulá-los. Dessa forma, os iniciantes vão tentando resolver a sua maneira, vão tateando na tentativa de sentir e descobrir como solucioná-los, e por conta disso, os autores afirmam que muitos aprendem por ensaio e erro.

E continuam sua discussão baseando-se nos estudos de Feiman-Nemser (2003 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012), apontando que os professores iniciantes devem aprender o que é relevante para a matéria que lecionam e, partir daí, devem tomar decisões. E não se surpreendem com os que “sobrevivem” ao início da carreira, fase que exige muita dedicação e

tempo para aprender tudo o que se pode e precisa para exercer o ofício, até se tornar competente.

Assim, para complementar as discussões sobre a aprendizagem da docência, é oportuno apresentar uma citação de Barth (*apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124):

os professores principiantes, em seu primeiro ano de exercício são aprendizes vorazes, que se preocupam desesperadamente por aprender seu novo ofício. A curva de aprendizagem segue sendo elevada durante três ou quatro anos, até que sua vida se faz muito rotineira e repetitiva. A curva de aprendizagem se aplaina. O próximo mês de março é igual ao março anterior. Muitos observadores assinalam que, passados dez anos, talvez acossados e esgotados, fazem-se resistentes à aprendizagem. A curva de aprendizagem descende. São muitos os educadores que, aos vinte e cinco de vida nas escolas, consideram-se 'queimados'. Não há curva de aprendizagem [...] Parece que a vida nas escolas é contraproducente para a aprendizagem adulta. Quanto mais tempo se passa ali, menos se aprende [...] assombroso.

O período inicial da carreira docente é o período de maior aprendizado do professor, isso porque ele está cheio de dúvidas, questionamentos e vontade para responder as suas questões e suprir seus anseios, É também o período mais oportuno para a formação, quando justamente essa formação não é oferecida.

O primeiro ano de trabalho dos professores iniciantes é repleto de aprendizagens, pois eles têm sede de saber, de adquirir os saberes necessários à profissão docente; porém, esse período de um ano pode se estender por mais anos, até que eles se apropriem dos saberes e se sintam mais seguros de suas atuações incessantes de aprender nesse período. Às vezes, sentir-se mais seguro e o tempo de trabalho podem fazer com que o professor acomode-se e perca a motivação em aprender.

Tardif (2002, p. 58) afirma que a aprendizagem do trabalho docente acontece no contato direto e cotidiano com as tarefas do âmbito escolar, ou seja, faz-se necessário uma experiência direta no trabalho para que progressivamente o professor iniciante assimile os saberes necessários ao exercício da sua função. Segundo o autor, esses saberes “exigem tempo, prática, experiência, hábito e etc.”, saberes que serão as ferramentas na resolução dos problemas cotidianos da escola.

Os saberes provêm de fontes formais e informais, não se restringindo ao conhecimento teórico e aos conteúdos aprendidos na universidade. O autor revela que, ao consultar os professores durante a sua pesquisa, constatou que, para eles, a “experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada saber-ensinar” (TARDIF, 2002, p. 62), onde mais adquirem conhecimento sobre o ofício de ensinar. Foi notória também a importância que atribuíram aos fatores cognitivos e, por fim, citaram a questão dos conhecimentos sociais partilhados, que se refere à troca de conhecimentos feita com os alunos e colegas de trabalho.

Os estudos desenvolvidos por Tardif (2002) trazem importantes elementos no que se refere à natureza e às fontes dos saberes profissionais dos professores. Para que possamos classificar e identificar tais saberes, o autor criou um rol que nos permite visualizar as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente (TARDIF, 2002, p.63), a saber:

- **Saberes pessoais dos professores:** são adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido lato etc. Se integram ao trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária;
- **Saberes provenientes da formação escolar anterior:** adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não especializados etc. Se integram ao trabalho docente pela formação e pela socialização pré-profissionais;
- **Saberes provenientes da formação profissional para o magistério:** adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem etc. Se integram ao trabalho docente pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores;
- **Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho:** adquiridos por meio da utilização das “ferramentas” dos professores - programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc. Se integram ao trabalho docente pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas;
- **Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola:** são adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, na experiência dos pares etc. Se integram no trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Tardif (2002) evidencia nos itens supracitados vários dados relevantes, ressaltando que todos os saberes que apresentou são realmente utilizados pelos professores no cotidiano escolar. Revela-nos também que esses profissionais fazem uso do conhecimento pessoal e destaca a natureza social do saber profissional, que provém de situações que antecedem a carreira, que estão fora do contexto de trabalho e que advêm do uso dos conhecimentos adquiridos a partir de seus pares ou de cursos de formação. Nesse sentido, o autor afirma que “o saber profissional está [...] entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (p. 64).

A história pessoal de cada um, com todas as suas experiências e vivências, contribui diretamente para a aprendizagem do professor e favorece o desenvolvimento profissional juntamente com a formação inicial e continuada e com as condições reais de trabalho no contexto da escola, assim uma constitui a outra.

Tardif (2002) afirma que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos, sobretudo, ao levarmos em consideração que passaram boa parte de suas vidas imersos no ambiente escolar, e por isso, trazem consigo suas crenças e seus valores a sobre o “ensinar”.

O autor configura o saber docente como um saber plural, formado por quatro saberes que serão apresentados a seguir. **Saberes da formação profissional**, que se referem aos saberes transmitidos nas instituições de formação de professores, na universidade; **saberes disciplinares**, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, como matemática, geografia etc, e que são passados nos cursos e departamentos das faculdades, emergindo da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; **saberes curriculares**, que compreendem aos objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a escola categoriza, seleciona e os apresenta em forma de programas escolares, que os docentes devem aprender a aplicar; **saberes experienciais ou práticos**, adquiridos no exercício da docência e baseados no conhecimento do seu meio, das trocas com os pares e do seu trabalho cotidiano.

Com todos esses saberes necessários à aprendizagem da docência, é possível perceber que se trata de um período de características peculiares, tenso e com intensas aprendizagens. De acordo com Lima (2007, p. 143), “essas características podem variar de docente para docente quanto à quantidade, à qualidade e à intensidade de sua manifestação”. A autora aponta algumas características da fase da aprendizagem de ser professor, conforme abaixo:

- Necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes;
- Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não da profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
- Preocupação com o domínio dos conteúdos;
- “Choque com a realidade” (expressão cunhada por Veenman); configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade - segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional;
- Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- Autoproteção e concretismo cognitivo;
- Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
- Diferenciação em função dos contextos de atuação;
- Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

A autora destaca ainda que essas características podem se manifestar sempre que o professor passar por uma situação nova, como mudança de nível, de escola, de região ou de período a qualquer momento da carreira. Por exemplo, muitas vezes, o professor passa anos de sua carreira lecionando no ensino fundamental e, ao mudar para a educação infantil, poderá apresentar algumas das características mencionadas, considerando que ele estará vivenciando uma situação nova, quando terá de aprender as regras, a rotina, os conteúdos etc. Daí a necessidade de se pensar numa formação específica aos professores iniciantes e num acompanhamento que atenda aos seus anseios e as suas necessidades e que lhes oportunize a aprendizagem da docência.

4. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.”
Lewis Carroll¹*

Para o entendimento das escolhas que orientaram o caminho desta pesquisa a partir do objetivo proposto - analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino -, iremos explicitar a orientação metodológica, o contexto e os participantes, os procedimentos, as etapas da pesquisa, a análise e interpretação dos dados que foram adotados para este trabalho.

4.1 Abordagem qualitativa

O objeto de investigação desta pesquisa é o professor que está iniciando a carreira profissional, fase em que ele irá se deparar com diversas situações inusitadas, tendo o seu conhecimento colocado à prova.

A fim de analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, que permeiam o seu cotidiano escolar no decorrer do período de estágio probatório, percebemos a necessidade de conhecer os sujeitos de pesquisa, seus saberes e os desafios que precisam enfrentar, para isso consultamos alguns documentos, utilizamos questionário e grupo focal.

Assim, a presente pesquisa delineou-se por meio da abordagem qualitativa, que leva em consideração a subjetividade do sujeito, a sua vivência, e isso não pode ser traduzido apenas em números, por isso, a abordagem em questão não utiliza somente técnicas, métodos ou estatísticas. O instrumento-chave é o pesquisador, que analisará os dados coletados de forma indutiva, objetivando interpretar os fenômenos e atribuindo-lhes significados, tendo como foco o processo e o seu significado (SILVA, 2005). Utilizamos da pesquisa descritiva, que segundo Silva (2005, p. 21),

¹ Alice e o gato, personagens do livro “Alice no país das maravilhas”, de autoria de Lewis Carroll.

[...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionários e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

A pesquisa descritiva caracteriza-se por dar subsídio a conhecer os sujeitos. Para isso, elaborou-se um questionário com questões abertas e fechadas, que possibilitaram traçar o perfil dos participantes e o contexto das escolas na qual atuam; analisar as suas experiências, os desafios que enfrentam e o que pensam sobre esse momento. Segundo Esteban (2010, p. 130), “a pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de *compreensão* dos fenômenos socioeducativos e a *transformação da realidade*”. Nesse sentido, a utilização dessa abordagem visa conhecer o que se passa com o professor no seu início de carreira profissional, suas reflexões e formas de solucionar seus problemas em sala de aula.

O local escolhido para a investigação do início da carreira docente foi a Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos - SP, região sudeste do país. Essa rede de ensino oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental.

Os sujeitos desta pesquisa são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que atuam do 1º ao 5º ano, de qualquer idade ou sexo; porém, tinham de ser efetivos na rede e estar em estágio probatório, isto é, os sujeitos convidados a participar são professores que se efetivaram na rede municipal de ensino entre os anos de 2012 e 2014, com até 3 anos de efetivo exercício na rede em questão, pois esse é o período que caracteriza a etapa do estágio probatório. Segundo Huberman (1995), a carreira docente inicia-se passando pela fase da “exploração”, da “entrada na carreira”, que se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, compreendendo os 3 primeiros anos de carreira. Os sujeitos submetidos a essa investigação estão alocados em 15 escolas, nas regiões sul, norte e leste do município de São José dos Campos, todas em áreas urbanas.

A fim de levantar a quantidade de professores iniciantes e onde estavam alocados, surgiu a necessidade de consultar documentos e analisá-los, após analisar os documentos necessários à realização da pesquisa, fez-se uma seleção dos dados primários para transformá-los em dados secundários, como: números, gráficos, síntese, o que foi feito neste trabalho. De acordo com a autora supracitada, o objetivo da análise documental é representar os dados

coletados nos documentos de maneira diferente da original, de forma condensada visando a facilitar a consulta e o armazenamento no processo de análise de conteúdo.

Num contato preliminar e informal com a Secretaria Municipal de Educação², foi dada a orientação para fazer o pedido do levantamento da quantidade de professores iniciantes formalmente, por meio da abertura de processo no protocolo para se obter o número exato, mas nessa ocasião fui informada que havia mais de 100 professores iniciantes no Ensino Fundamental, isto é, um grande número de sujeitos a serem investigados, tornando a pesquisa bastante ampla e reforçando a necessidade do uso do questionário como alternativa mais adequada à condução desta pesquisa.

Considerando que o professor é um sujeito ativo e que traz consigo as suas crenças, os seus valores, as suas experiências e culturas, conhecer sua subjetividade, nesse momento profissional, foi de suma importância para esta pesquisa. Para a análise da problemática, foram aplicados 110 questionários com 29 questões, para coletar os dados e traçar o perfil dos professores iniciantes. A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados deu-se mediante a necessidade de conhecer e analisar o início da carreira docente no município, o alto número de sujeitos convidados a participar, pois esse instrumento possibilita descrever, explicar, explorar e analisar as questões apresentadas, além de viabilizar a realização da pesquisa.

De acordo com os estudos realizados por Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, para a aquisição dos dados necessários para este trabalho, organizamos o questionário de forma autoaplicável, com 29 questões, sendo 20 questões fechadas e 9 abertas. Segundo as autoras, as questões fechadas são as que o sujeito de pesquisa escolhe uma das opções pré-definidas pelo pesquisador; as questões abertas permitem ao pesquisado “responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”; e as questões de múltipla escolha são “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas”. A escolha da utilização das questões abertas neste estudo deu-se devido à necessidade de conhecer e analisar o início da carreira docente de cada um deles.

² Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em julho de 2014.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 203), o questionário “precisa ser testado antes de sua utilização definitiva”, e justificam afirmando que esse procedimento “evidenciará possíveis falhas existentes”, além de possibilitar a verificação da clareza e a compreensão do instrumento pelos sujeitos de pesquisa, caso contrário, haveria uma reestruturação para aplicação oficial. Antes de enviá-los oficialmente aos participantes, realizou-se um pré-teste com um pequeno grupo de seis professoras que não fizeram parte desta pesquisa, o que oportunizou o alinhamento de duas questões que estavam fora de ordem e que comprometeriam o resultado da pesquisa.

Diante da amplitude desta pesquisa, da grande quantidade de questionários a serem analisados, evidenciou-se a necessidade do auxílio do programa “Sphinx”, que permite o cruzamento entre os dados, da criação de tabelas e gráficos no caso das questões fechadas, que facilitaram a visualização dos resultados obtidos.

A fim de aprofundar a análise da pesquisa, foi realizado um grupo focal, que segundo Powel e Single (1996, p. 103 apud GATTI, 2005, p. 7), “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Essa técnica favorece a discussão do tema em questão, considerando a experiência do sujeito de pesquisa, por isso a escolha do sujeito investigado ser o professor iniciante, pois ele irá contribuir significativamente com a produção de conhecimentos científicos ao colocar em jogo a sua vivência, as suas experiências e os seus desafios enfrentados no cotidiano escolar nesse período de início da docência que estão vivendo. Gatti (2005, p. 7) corrobora ao expor que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido”, e seu conhecimento empírico é o que irá enriquecer a pesquisa de forma significativa e contribuir com a produção de novos conhecimentos científicos.

Para o pesquisador ter êxito nesse grupo focal deverá articular e direcionar esse momento, de forma que o participante contribua com elementos relacionados a sua prática. Consoante Gatti (2005), para conduzir a discussão, é preciso que o pesquisador tenha uma postura respeitosa com relação ao entrevistado, não emitindo opiniões próprias, influenciando-o de forma negativa ou positiva, mas que deverá encaminhar articulando as trocas, fazendo a discussão fluir, porém, sempre cuidando para que o objetivo de trabalho do grupo não se disperse, lembrando sempre que esse não é um momento de entrevista, mas sim

um momento em que o sujeito de pesquisa conversará coletivamente e poderá fazer críticas, explicitar o seu ponto de vista, inferir, analisar, refletir diante da temática e da problemática, para a qual foi convidado a conversar, atendendo ao objetivo do pesquisador que é fazer emergir o que pensam, como pensam e por que pensam.

A fim de atingir os objetivos a que o grupo focal se propõe, a autora argumenta que é preciso que o pesquisador planeje esse momento antes, elaborando um roteiro de acordo com o problema de pesquisa, o que deverá fomentar, orientar e estimular a discussão, mas tem de ser flexível à situação do momento sem perder o objetivo proposto. A composição do grupo também precisa ser planejada, assim como o local e a organização do local, visando ao favorecimento das interações, sem deixar de planejar como será realizado o registro (por escrito, gravado em áudio ou vídeo), pensar na forma mais eficiente e considerar o que deixará os participantes mais à vontade.

Por fim, com a descrição e análise qualitativa dos dados, considerará o perfil dos participantes e o contexto das escolas às quais os professores em questão estão inseridos nesse início de carreira. A partir da reflexão dos resultados, serão apontadas as considerações finais do objeto de estudo.

4.2. Contexto da pesquisa

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e suas circunstâncias.

Paulo Freire

A rede municipal de ensino, objeto de investigação deste estudo, conta com um amplo corpo docente - 2.348³ professores, sendo 628 de Educação Infantil, 101 da Educação Especial, 19 da Educação de Jovens e Adultos, 820 dos anos iniciais e 780 dos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme um levantamento feito junto à Secretária Municipal de Educação em julho de 2014, nos últimos três anos, foram efetivados 171 professores na

³ https://www.sjc.sp.gov.br/media/279980/plano_municipal_de_educacao_12.12.12.pdf acessado em 7/3/2015.

Educação Infantil e 172 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 343⁴ professores iniciantes. Essa rede tem 70 EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil - e 41 EF - Escola de Ensino Fundamental -, totalizando 111 escolas para atender aos munícipes. É uma rede grande, pois pertence a um município com uma população de aproximadamente 681.036⁵ habitantes, de acordo com os dados coletados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

O ingresso do professor na rede em questão faz-se mediante concurso público, que estabelece como requisitos mínimos no ato da efetivação o curso superior em Pedagogia ou Normal Superior, de acordo com o novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei Complementar n. 454/11⁶. Por conta do atual plano de carreira, nessa rede há patamares salariais diferenciados, já que há dois planos de carreira em vigência, mas o que estamos considerando neste estudo é o atual, pois grande parte dos professores iniciantes é regida por ele.

Ao se efetivar o professor iniciante teve a opção de fazer o Horário de Trabalho Coletivo (HTC). Aos que optam por fazer, esse momento ocorre duas vezes na semana, às terças e às quintas-feiras, por 2h30 cada dia, totalizando 5h de estudos semanal. O salário inicial desse profissional é de aproximadamente R\$ 1.900,00, e se optar por participar do HTC, recebe 20% a mais no salário base e mais 20% sobre esse valor, assim ele chega a receber R\$ 2.736,00 para lecionar 5h por dia e cumprir o HTC duas vezes por semana.

A tabela a seguir apresenta o salário inicial desse profissional e as possibilidades de ascensão na carreira por títulos e méritos.

⁴ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em julho de 2014.

⁵ <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354990&search=sao-paulo|sao-jose-dos-campos> acessado em 14/02/2015.

⁶ <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2011/454.pdf> acessado em 15/11/2014.

Tabela 2: Vencimentos do magistério municipal.

Tabela de vencimentos do Magistério Municipal - Jornada de 200 horas-aula. Em vigor a partir de 01/01/2012 - Lei Complementar 454/2011							
Nível/Grau	A	B	C	D	E	F	G
1	1.871,09	1.983,35	2.102,35	2.228,50	2.362,20	2.503,93	2.654,17
2	2.813,42	2.982,23	3.161,16	3.350,83	3.551,88	3.764,99	3.990,89
3	3.990,89	4.230,34	4.484,16	4.753,22	5.038,41	5.340,70	5.661,15
4	5.340,70	5.661,15	6.000,81	6.360,87	6.742,06	7.147,06	

Fonte: Recorte do Plano Municipal de Educação 2012-2020 São José dos Campos⁷

Essa tabela revela a unificação do valor dos vencimentos dos professores I e II e possibilita a ascensão na carreira por títulos e méritos, podendo a progressão ser horizontal e vertical. Além disso, o profissional docente recebe outros benefícios, como o ticket alimentação, no valor de R\$ 380,00 por mês, que pode ser recebido em dinheiro. Caso solicite, poderá receber também um subsídio para pagar convênio médico, que varia de acordo com o salário do servidor, quanto maior o salário menor o valor do subsídio. Existe o auxílio de custo de 60% como bolsa de estudos para incentivo ao professor que almeja qualificar-se cursando faculdade ou pós-graduação *lato-sensu* ou *stricto-sensu*. Para os que quiserem associar-se à Associação dos Servidores Municipais – ASSEM, pagando uma taxa mensal, a prefeitura proporciona lazer e entretenimento, como academia de musculação, dança, pilates, natação, Associação Desportiva Classista (ADC) e outros, visando à melhoria da qualidade de vida de seus funcionários e familiares⁸.

De acordo com informações do Plano Municipal de Educação, há um grande investimento na formação continuada dos professores da rede municipal, como mecanismo de valorização do magistério. Essas ações de formação são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com diversas organizações, como o Instituto Qualidade do Ensino (IQE), a Fundação Lemann e a Organização dos Estados Americanos (OEA), além

⁷ https://www.sjc.sp.gov.br/media/279980/plano_municipal_de_educacao_12.12.12.pdf acessado em 7/3/2015. Os dados referem-se ao ano de 2012, em vigor em 2015 e previstos até 2020. No entanto, há ajuste anual de 5%, que se incorpora ao salário.

⁸ Informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

dos programas desenvolvidos e cursos oferecidos aos professores em parceria com o MEC, tais como:⁹

1. *Escola de Gestores* - curso de especialização *lato sensu* realizado pela Universidade Federal de São Carlos;

2. *Formação pela Escola* - programa organizado em cursos modulares de 40 horas, com aulas presenciais e a distância. Compõe-se dos seguintes cursos: competências básicas com a temática do FNDE, PDDE, PNATE, PNAE, FUNDEB; Prestação de Contas; Controle Social; SIOPE;

3. *Gestar - Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar* - formação continuada aos Professores II de Língua Portuguesa e Matemática, com carga horária de 300 horas, sendo 120 presenciais e 180 a distância para cada temática;

4. *Formação Continuada em Linguagem e Letramento* - realizado pela UNICAMP, destinado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

5. *Formação Continuada: Educação e Meio Ambiente* - realizado pela UNESP, destinado aos professores de Ciência e Matemática;

6. *Formação Continuada: Meio Ambiente e Cidadania* - realizado pela PUC Minas, destinado aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

7. *Cursos disponibilizados na Plataforma Freire:*

7.1 - *Especialização: Ciência e Tecnologia;*

7.2 - *Formação Continuada: Atendimento Educacional Especializado; Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Visual; Estratégias Pedagógicas para AEE para alunos com Deficiência Mental; Educação Física para as séries iniciais; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Mediadores de Leitura; Educação Ambiental; Formação de Mediadores de Leitura; Gênero e Diversidade na Escola; Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade;*

⁹ https://www.sjc.sp.gov.br/media/279980/plano_municipal_de_educacao_12.12.12.pdf acessado em 7/3/2015.

7.3 - Licenciatura: Pedagogia e História.

Além dos cursos de formação oportunizados pela rede de ensino, há um estímulo à autoformação, que é uma bolsa de estudo oferecida pela prefeitura aos cursos de graduação e pós-graduação. Essa iniciativa favorece a formação continuada, não apenas a oportunizada pela Rede, mas também a busca pela autoformação. Por conseguinte, muitos docentes optam pela autoformação, ou seja, procuram por formação de forma autônoma, e como resultado, essa busca reflete num corpo docente altamente qualificado e num ensino de qualidade, conforme os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 3: Quantidade de docentes na Rede Municipal de Ensino

Docentes da Rede de Ensino Municipal por Nível de Formação e Etapa					
Etapa/Modalidade de atuação		Magistério Nível Médio	Superior	Pós-graduação	Total
Educação Infantil		08	425	195	628
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	08	447	365	820
	Anos Finais	-	454	326	780
Educação de especial	Com curso específico	-	21	80	101
Educação de Jovens e Adultos	EJA I	02	10	07	19
	EJA II	*	*	*	*

Fonte: Censo 2010 e SGRH da SME (PME) *Professores da EJA II incluídos no número do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Os dados apresentados no quadro acima apontam que mais de 95% dos professores têm curso superior e 41,4% cursaram a pós-graduação, um percentual significativo. De acordo com o PME, esse número dá-se por conta da ascensão na carreira mediante apresentação de títulos de cursos afins à educação, especificamente no caso do antigo plano de carreira do magistério.

Embora a motivação maior para a busca da qualificação profissional seja a ascensão na carreira, essa autoformação é revertida em qualidade no ensino ofertado por esses docentes, como é evidenciado diante dos resultados do IDEB - Índice da Educação Básica¹⁰ da Rede Municipal de Ensino nos últimos anos:

¹⁰ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10096730> acessado em 12/02/2015

Tabela 4 : Resultados do IDEB.

4ª série / 5º ano												
IDEB Observado					Metas projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5,2	5,6	5,9	6,1	6,5	5,3	5,6	6,0	6,2	6,4	6,7	6,9	7,1

*Fonte: INEP, atualizado em agosto de 2014

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10096730>

Os quadros apresentados mostram um crescente desempenho na aprendizagem dos alunos, que se beneficiam de um ensino qualificado, resultante da motivação e do empenho dos professores, bem como da formação continuada. Além dos cursos já mencionados, também participam de palestras, simpósios, Horário de Trabalho Coletivo - HTC, entre outros.

É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação pesquisada tem uma cultura de formação continuada em serviço desde os anos 90, que tem a maciça participação dos docentes, cujo incentivo é uma gratificação por essas horas de formação na escola, constituídas por 5 horas semanais. Além da busca pela formação independente, em que cada profissional se qualifica no que lhe interessa mais, nesse contexto, é visível o quanto um profissional contagia o outro nessa incessante busca pelo conhecimento e pela qualificação, formando uma "corrente", pois um induz o outro a se qualificar, resultando nos resultados evidentes do IDEB. Diante de tais dados, fica a pergunta: Como uma rede de ensino tão responsável e engajada com a formação dos professores não percebeu as necessidades dos professores iniciantes? É esse nicho que essa pesquisa pretende abordar.

4.3- Instrumento de coleta de dados

4.3.1 Questionário

Para a coleta de dados, optou-se, primeiramente, pelo questionário a ser aplicado aos professores iniciantes da rede municipal de ensino do Ensino Fundamental. Para isso, fez-se

um contato prévio, via telefone, para agendar uma data que permitisse uma conversa informal com o chefe de divisão do Ensino Fundamental, objetivando saber quantos professores iniciantes tem na rede em questão, se a pesquisa poderia ser desenvolvida e quais seriam os procedimentos necessários para efetuar-la.

De pronto, fui autorizada informalmente a realizar a pesquisa, mas era preciso oficializá-la; assim, fui orientada a abrir um processo no protocolo solicitando as informações das quais precisava, mas vale ressaltar que essa etapa iniciou-se somente após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Taubaté - UNITAU.

Com o processo aberto no protocolo e a autorização dada em julho de 2014, solicitou-se as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa - a quantidade de professores I efetivados nos anos de 2012, 2013 e 2014 e em quais escolas estavam alocados esses docentes. Uma semana depois, obteve-se uma declaração formal da Secretária Municipal de Educação autorizando a realização da pesquisa, com base no processo administrativo n. 83077/2014.

Assim, iniciou-se a fase exploratória da pesquisa, por meio de um levantamento junto ao setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, cujo objetivo era mapear onde estavam os professores iniciantes da Rede.

Após um mês, em agosto de 2014, iniciou-se a análise documental, quando foi concedido um relatório que constava o número de matrícula dos professores que estavam em estágio probatório, assim como a escola onde estavam lecionando. Mas foi preciso selecionar somente os iniciantes do Ensino Fundamental, já que o relatório concedido era composto pelo universo de todos os docentes que se efetivaram entre 2012 e 2014.

Por meio desses dados recebidos, foi possível verificar que nesse período foram efetivados 343 professores, sendo 172 dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 38 escolas municipais em todas as regiões da cidade. Diante dessas informações, foram aplicados 100 questionários, seguindo o critério de enviá-los às escolas com maior número de iniciantes, a fim de viabilizar e agilizar o processo de pesquisa. Após a organização dos dados, foram selecionadas 15 escolas, totalizando 110 sujeitos de pesquisa.

No município, *loco* desta pesquisa, as aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorrem no período da tarde, o mesmo período em que leciono, e como os sujeitos de pesquisa estão pulverizados pelas escolas em diferentes regiões da cidade, a aplicação dos questionários deu-se por meio da ajuda de multiplicadores; assim, é importante ressaltar a acolhida, o apoio, a disponibilidade e a solicitude de todos da equipe da Secretaria de

Educação que contribuíram de maneira efetiva para a realização deste estudo. Para enviar os questionários às escolas, foi preciso fazer outro pedido formal no início de setembro de 2014, que teve sua aprovação morosa devido ao fato de o chefe de departamento estar de férias, mas no final de outubro do mesmo ano, recebemos a autorização para aplicar os questionários.

Contamos com o auxílio dos multiplicadores, que nesse caso foram alguns membros da equipe da SME e, posteriormente, os diretores das escolas. Os questionários foram estruturados com cabeçalho, contendo as informações a respeito da pesquisa, a importância da participação, o caráter voluntário e a garantia do sigilo.

Juntamente com o questionário, foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE explicando a natureza da pesquisa, os objetivos e o sigilo da identidade e visando a despertar o interesse e o comprometimento do professor em participar da pesquisa, termo que foi respondido e devolvido no prazo combinado.

Anteriormente, os questionários e os objetivos deste estudo foram apresentados aos membros da equipe da Secretaria de Educação, sobretudo, ao departamento de Ensino Fundamental que se incumbiu de fazer a distribuição da pesquisa.

Dessa forma, os questionários foram organizados em envelopes pardos onde foram afixados o nome e número da escola. Os questionários receberam a mesma numeração dos envelopes e a quantidade de questionários que continham nele, a fim de organizar e viabilizar o momento do tratamento dos dados. Foi anexada aos envelopes uma carta ao diretor, explicitando como tinha de ser a aplicação, quem seriam os sujeitos, o local e prazo de devolução (preenchido ou não) e o telefone e e-mail do pesquisador, em caso de dúvidas. Os envelopes foram e voltaram lacrados conforme orientação do pesquisador, objetivando preservar a identidade dos participantes.

Assim, a secretaria do departamento enviou um e-mail a cada escola, perguntando ao diretor se ele poderia ajudar na aplicação, explicando como seria esse momento e quais seriam os sujeitos da pesquisa. Posteriormente, ela enviou os envelopes a cada unidade escolar que, conforme o combinado, os devolveu lacrados quinze dias depois na Coordenadoria do Ensino Fundamental, num espaço reservado a eles, pois o acesso às respostas era restrito à pesquisador. Há de se ressaltar que algumas escolas devolveram um pouco mais tarde. Passado o período de entrega, recolhemos os questionários.

Por fim, das 15 escolas participantes, apenas uma não devolveu, e dos 110 professores convidados para participar, apenas 42 não se submeteram à pesquisa. Recebi 68

respondidos, o que permitiu conhecer e analisar o início da carreira docente, o que pensam, o que sentem e até mesmo o que acreditam que poderia ser feito para melhorar.

4.3.2 Grupo Focal

A fim de aprofundar a análise dos dados coletados nos questionários respondidos pelos 68 professores, realizou-se o grupo focal. Para isso, se utilizou como critério de escolha dos participantes a escola que apresentou maior número de professores iniciantes em seu corpo docente. Assim, a escola selecionada situa-se na região sul da cidade, num bairro de baixo IDH¹¹.

Para agilizar o processo de pesquisa, escolhida a unidade escolar, fez-se um contato via telefone para conversar com a diretora da escola, oportunidade em que se comunicou e explicou o que era e como seria a dinâmica do trabalho. Foi feita uma verificação para saber se as professoras ainda estavam lotadas na mesma escola, solicitando-se um agendamento para o encontro com todas as professoras objeto deste estudo. De pronto, a diretora autorizou, e juntas chegamos à conclusão de que a melhor opção seria num dia e horário de Horário de Trabalho Pedagógico - HTC. Foi avisada também a necessidade de uma sala reservada para a discussão. Assim, ficou combinado para a semana seguinte. Só foi preciso ligar um dia antes para confirmar e saber se elas não haviam sido convocadas para alguma formação fora da escola, como sempre ocorre.

O momento da discussão foi planejado e elaborado com antecedência, e o roteiro girou em torno das dificuldades enfrentadas no início da docência e da questão da necessidade de uma formação específica para os iniciantes, objetivando conhecer e aprofundar como percebem essas questões.

No dia combinado, fui recebida pela orientadora pedagógica, que logo me apresentou às participantes e nos encaminhou à sala reservada para nossa discussão. Embora a escola tivesse sete professoras iniciantes, no dia combinado, duas estavam ausentes; então, nossa discussão foi composta por cinco participantes.

Iniciei a conversa apresentando-me às professoras, explicando o que era um grupo focal e o objetivo do que íamos fazer, apresentando o termo do comitê de ética informando

¹¹ IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

que a identidade de todas seria preservada, esclarecendo que iria gravar a discussão para transcrevê-la posteriormente e que seriam identificadas por um nome fictício ou número - elas escolheram se identificar por número de 1 a 5, dessa forma, na análise serão identificadas por PGF 01 (P: professor – GF: grupo focal).

Conduzi a discussão do grupo focal sozinha porque a pessoa que me iria auxiliar teve um imprevisto no trabalho e não pôde me acompanhar. Dessa forma, demos início à discussão, quando solicitei que comesçassem se apresentando, falando o nome, há quanto tempo lecionam e há quanto tempo estão na Rede Municipal de Ensino. Posteriormente, indaguei sobre as dificuldades que sentem nesse início de carreira quanto à falta de experiência, à falta de apoio da equipe liderança, à dificuldade em alinhar a teoria à prática, à burocracia, ao dia a dia na sala de aula, dentre outros, e por fim, se sentem a necessidade de uma formação específica para os iniciantes.

No início da discussão, as professoras pareciam receosas, na medida em que o local e as condições não eram favoráveis, pois estávamos dentro da escola e na sala da orientadora pedagógica. Em alguns momentos, o telefone tocava ou abriam a porta, interferindo em nossa discussão. Mas logo se desinibiram e começaram a participar com entusiasmo, colocando suas opiniões e contribuindo de forma significativa para este trabalho.

Ao término da discussão, peguei o email de todas as participantes para dar uma devolutiva após a transcrição e análise dos dados coletados.

Todos os documentos citados encontram-se no apêndice deste trabalho.

4.4 - Procedimentos de análise

4.4.1 Análise do questionário e grupo focal

Com os questionários em mãos, iniciou-se a verificação dos que estavam respondidos ou em branco e, em seguida, a leitura das respostas - a pré-análise, que segundo Bardin (2011, p. 125), “é a fase da organização propriamente dita”, de acordo com os objetivos da pesquisa, a fim de viabilizar a operacionalização. Foi um período de leitura “flutuante”, que de acordo com a autora, é um momento de “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 126). Nesse período,

explorou-se os materiais constatando-se quais dos sujeitos estavam dentro do critério de submissão à pesquisa.

Desse modo, deu-se início à classificação dos questionários “válidos” e “não-válidos”, sendo que dos 110 questionários enviados, voltaram 70 respondidos, 34 em branco, 2 “não-válidos” por conta do sujeito estar efetivo na rede municipal de ensino há mais de 3 anos e 4 de uma determinada escola que não devolveram nenhum. Destarte, do universo de 110 questionários enviados, 68 foram “válidos” porque os professores eram iniciantes, tinham até três anos de efetivo exercício na rede de ensino e 42 questionários “não válidos”, assim, temos em mãos um percentual significativo de 74% de questionários válidos para analisar.

Visando a organizar o processo de análise dos conteúdos, os questionários foram dispostos em ordem numérica geral de todos os participantes, assim, cada um recebeu um “PQ” de professor questionário, acrescido de seu número, como no exemplo a seguir: (PQ 1, PQ 2 (...) – P 68).

Considerando a quantidade de questionários “válidos” para análise das respostas obtidas nos questionários, optamos por usar o programa “Sphinx” para as questões abertas e fechadas, por permitir o cruzamento entre os dados; criação de tabelas e gráficos no caso das questões fechadas, o que facilitou a visualização dos resultados obtidos. As questões abertas contribuíram para identificar e analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, detectar como sentem o período inicial da carreira e avaliar as necessidades sentidas por eles no início da docência.

Todas as respostas foram transcritas individualmente, na íntegra, no programa “Sphinx”, recebendo cada qual seu número de professor correspondente à organização. Após o processo de lançamento dos dados no programa, foram gerados planilhas, tabelas e gráficos das respostas obtidas, obtendo-se assim o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, que será apresentado no capítulo seguinte.

Esta pesquisa foi submetida à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), que se constitui da leitura, descrição e interpretação do conteúdo de toda a classe de documentos e textos, objetivando atingir a compreensão dos seus significantes e significados por intermédio da indução e da intuição como estratégia de aprofundamento, pois de certa forma é uma interpretação pessoal do pesquisador que, ao interpretar, é influenciado por suas experiências, por isso, não é possível uma leitura neutra.

A análise de conteúdo constitui-se de uma leitura geral, fazendo-se necessário uma releitura cuidadosa para identificar os aspectos significativos das falas, objetivando agrupá-las

por aspectos comuns para viabilizar os processos de descrição e interpretação dos dados obtidos que são essenciais na pesquisa.

Tal qual afirma Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que a define, é a manipulação das mensagens, a busca de outras realidades por meio das mensagens, que procura conhecer e inferir o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Foram realizadas pré-análises e leitura flutuante tanto para os questionários quanto para o grupo focal. No caso desse último, com o áudio e as anotações, iniciou-se uma análise dos conteúdos a fim de aprofundar os dados que haviam sido coletados via questionário.

Para a análise do conteúdo coletado, foi preciso ouvir a gravação da discussão diversas vezes e fazer a transcrição marcando os pontos relevantes que nos permitiam aprofundar este estudo.

Assim, os trechos relevantes foram selecionados criteriosamente, e posteriormente, incorporados ao trabalho com base nos teóricos selecionados.

As unidades de análise dos conteúdos serão divididas da seguinte maneira:

Tabela 5: Categorias de análise de dados

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS
Inserção Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso na Rede Municipal de Ensino <ul style="list-style-type: none"> A) O início na Rede Municipal de Ensino B) Concurso C) Plano de Carreira D) Condições de Trabalho • Início da carreira
Reflexões sobre a formação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inicial • Formação Continuada • Relações teoria-prática • Descobertas • O entusiasmo na busca da autoformação
Necessidades e sugestões	<ul style="list-style-type: none"> • Horário específico para os professores iniciantes • Apoio ao chegar à escola • Trocas de experiências • Regras da escola • Fatores que consideram importantes para a melhoria da qualidade do trabalho
Permanência na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> • Amor à profissão • Estabilidade • Formação

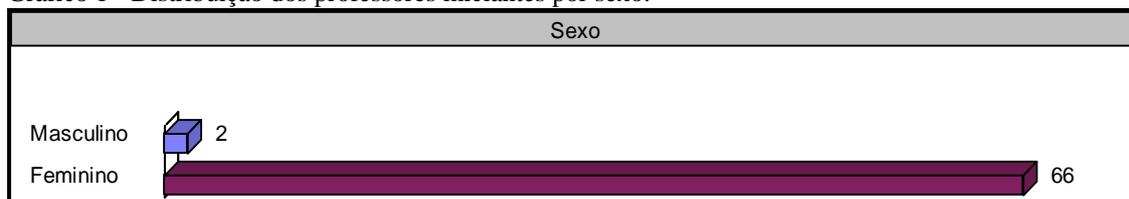
4.5 Os professores pesquisados

Traçar o perfil dos professores que são os participantes desta pesquisa e conhecer um pouco sobre a vida deles fora do contexto escolar tornou-se importante para esta pesquisa, ao considerar que cada docente leva consigo a sua história de vida, as suas vivências, as suas crenças, os seus valores e a sua cultura. Nesse sentido, desconsiderar os dados que traçam o perfil dos profissionais docentes é desconsiderar que existe implicação entre vida pessoal e atividade profissional. Sobre isso, Nóvoa (2000) corrobora quando expõe que "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) É impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (NÓVOA, 2000, p.17), isto é, as vivências fazem parte da constituição do ser humano professor, considerando que ele leva muito de si para a sala de aula, mas também leva muito da sala de aula para a sua vida pessoal, assim, uma constitui a outra.

4.5.1 Professoras participantes do questionário

Analisando o perfil dos participantes do questionário, constatou-se que a sua maioria é composta por professores do sexo feminino, caracterizando a docência como uma profissão feminina, pois do universo de 68 participantes, apenas dois deles são homens, ou seja, 66 são mulheres, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Distribuição dos professores iniciantes por sexo.



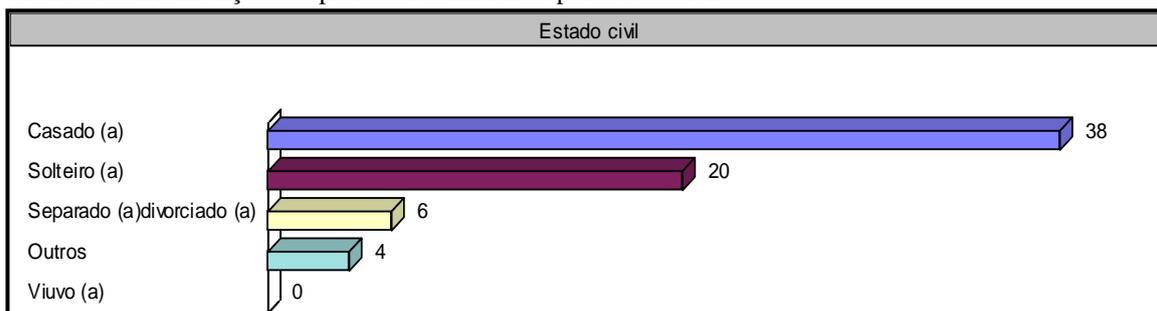
Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

A presença maciça das mulheres no ensino não é algo novo, pois Tardif (2013, p.553) nos revela em seus estudos que a presença das mulheres no ensino primário é um fenômeno presente desde antes do século XIX, mantendo-se até os dias atuais. De modo que, segundo esse autor, “não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”, que de acordo com as suas pesquisas, atualmente as

mulheres constituem cerca de 90% a 95% da escola primária, que é o objeto de estudo deste trabalho.

Dessa forma, o questionário possibilitou saber mais da vida dos profissionais docentes, como o estado civil e se possuem filhos, dados transformados nos gráficos a seguir, que permitiram traçar um panorama dos professores iniciantes da rede municipal.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores iniciantes por estado civil.



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

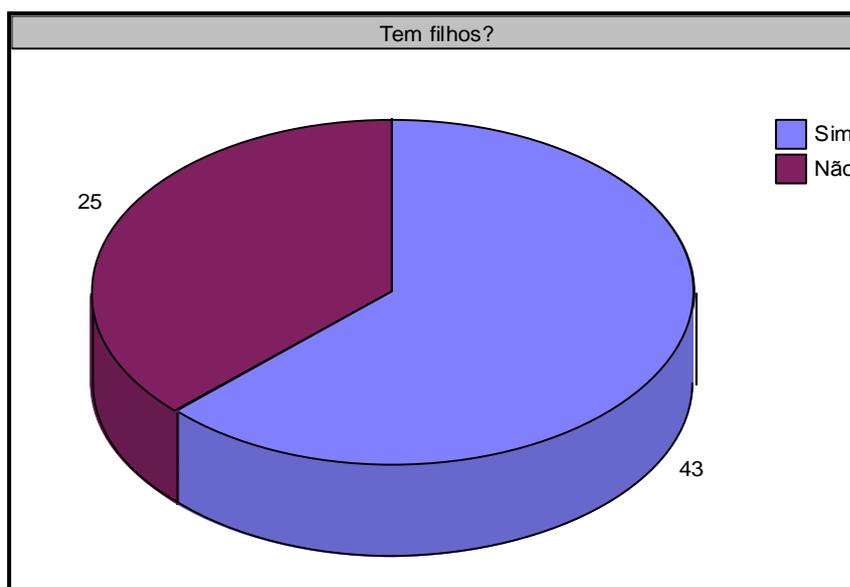
Quanto ao estado civil, percebeu-se que mais da metade dos professores são casados, isto é, 38, sendo que 20 são solteiros. A categoria *outros* foi assinalada por 4 participantes, mas como não foi especificado o que seria *outros*, cada professor a compreendeu conforme as suas vivências.

Com relação à maioria das professoras¹² serem casadas, acredita-se que boa parte delas busca uma jornada menor pelo fato de serem casadas e terem filhos, o que talvez as tenha levado a buscar essa profissão pela possibilidade e flexibilidade da jornada de trabalho característica da profissão docente, compatibilizando assim o casamento com os papéis e as responsabilidades que o acompanham com o trabalho.

Com base na questão da realização pessoal e profissional, os questionários apontaram que a maioria das participantes tem filhos, conforme apresenta o gráfico a seguir:

¹² Considerando que 97,1% dos professores participantes desta pesquisa são do sexo feminino, optou-se por utilizar o termo "professora" nessa dissertação.

Gráfico 3 - Distribuição dos professores iniciantes por quem tem filhos ou não.

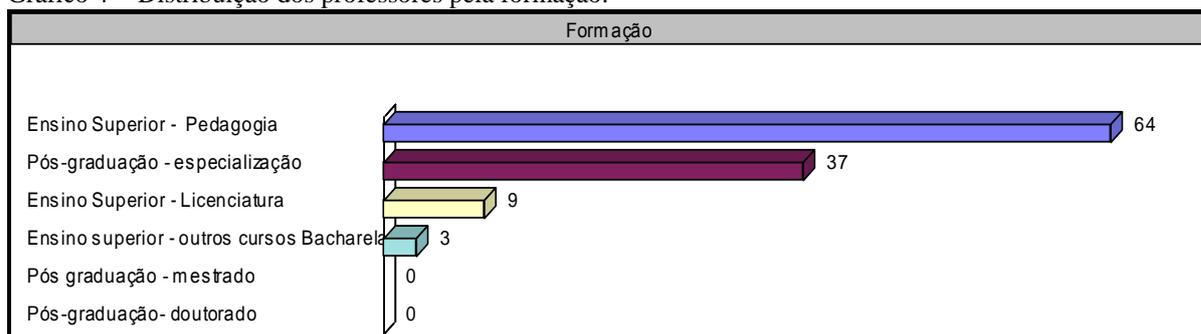


Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

De acordo com esses dados, torna-se evidente que 43 dos professores iniciantes conciliam a profissão docente com o papel de mãe, e que 6 desempenham esse papel sozinhas, por serem separadas, divorciadas ou solteiras, conforme aponta o gráfico 2. Isso se torna possível porque a profissão oportuniza trabalhar meio período. De acordo com os resultados da pesquisa, apenas 3 trabalham 40h, 3 dos 68 participantes trabalham o dia todo, e é essa possibilidade de trabalhar apenas meio período é o que contribui para se caracterizar a profissão docente como uma profissão para mulheres.

Com relação à questão que faz referência à formação dos professores pesquisados, percebeu-se que todos são graduados, inclusive, este é um pré-requisito para ingressar na rede municipal de ensino, atendendo à LDB 9394/96 que tornou obrigatório a formação em nível superior para os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Destes, a maior parte é constituída por pedagogos, conforme apresenta o gráfico 4:

Gráfico 4 - Distribuição dos professores pela formação.

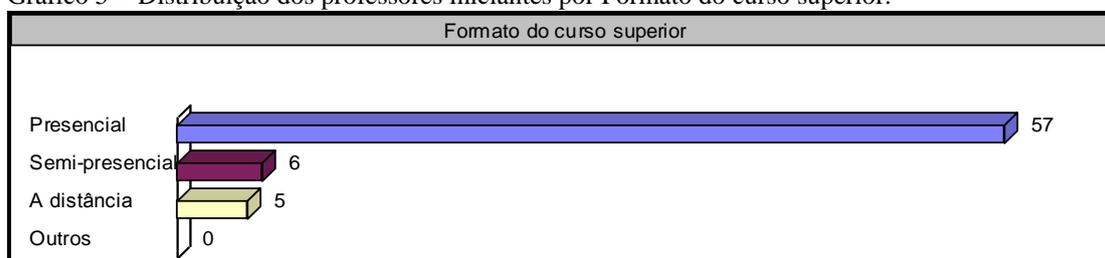


Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

Mais da metade desses docentes já buscaram a qualificação profissional, e conforme nos revela o gráfico 4, os iniciantes pós-graduados representam 37 dos participantes, assim, tornando-se evidente a preocupação e a necessidade que sentem em ampliar seus conhecimentos, além de buscarem qualificar seu trabalho e aprimorar cada vez mais o ensino que oferecem às crianças, pois a profissão docente é uma "*profissão do conhecimento*", segundo Marcelo Garcia (2009). Daí a importância de estarem sempre motivados, comprometidos e atualizados, objetivando o êxito da sua atuação e a melhoria da sua competência profissional e pessoal.

Grande parte cursou faculdade presencial, o que atualmente é incomum, devido às diversas ofertas que existem de estudo a distância. É possível inferir que se dá ao custo financeiro bem menor em relação à faculdade presencial, além de revelar o empenho, a dedicação e o tempo que dispenderam para sua formação inicial. O gráfico a seguir mostra que 57 dos 68 professores iniciantes sujeitos desta pesquisa cursaram o ensino superior na modalidade presencial.

Gráfico 5 - Distribuição dos professores iniciantes por Formato do curso superior.



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014).

Dos professores sujeitos desta pesquisa, apenas 4 tiveram a oportunidade de estudar na rede particular desde o ensino fundamental, ou seja, ter toda a sua escolarização em escolas particulares, enquanto que a maior parte passou a sua vida escolar em escolas públicas. Os 30

que estudaram na rede pública e particular tiveram acesso à escola particular somente ao ingressar no ensino superior. O gráfico 6 representa esses números:

Gráfico 6 - Distribuição dos professores iniciantes pela escolarização.

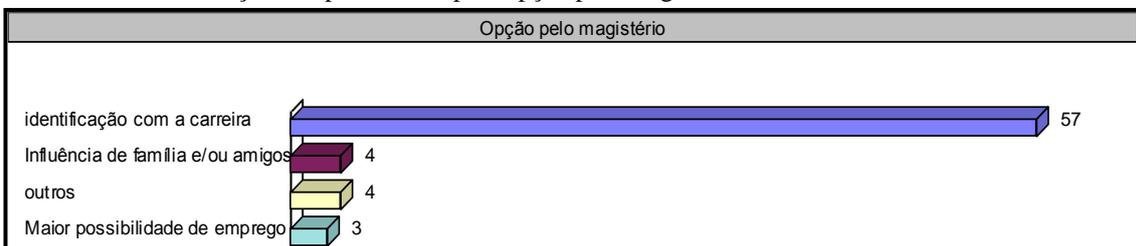


Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014).

Os dados coletados mostram ainda que dos professores iniciantes participantes desta pesquisa, a grande maioria, representada por 57 professores, assinalou que optou pelo magistério por se identificar com a carreira, e apenas 4 deles assinalaram que foi por influência da família ou de amigos, de acordo com gráfico 7.

Ao analisar os dados apresentados no gráfico 6, percebe-se que 64 não tiveram a oportunidade de estudar somente na rede particular de ensino, o que sugere a hipótese básica de que os pais e familiares com um nível socioeconômico mais alto tenham uma expectativa mais alta com relação à escolha da profissão de seus filhos, esperam que os filhos façam um curso de maior prestígio, almejam a escolha de uma profissão mais reconhecida e valorizada social e financeiramente, e talvez por isso não apoiam e não se satisfazem com a escolha profissional dos filhos quando optam pela docência.

Gráfico 7 - Distribuição dos professores pela opção pelo magistério.



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014).

Ainda analisando o resultado do gráfico acima, com relação à maioria ter escolhido o magistério por se identificar com a carreira docente, há uma hipótese, segundo os estudos de Bourdieu (2003,2007) baseados na sociologia, que os indivíduos ajustam seu gosto ao que é possível ser realizado, ou seja, procuram gostar do que sabem que terão condições de fazer, de

alcançar, isso é o que Bourdieu (2003, 2007) chamou de "gosto pelo possível" ou "gosto pelo necessário". Nesse caso, pode-se dizer que o gosto expressado pelos indivíduos é uma construção social relacionada as suas oportunidades e possibilidades.

Com os dados obtidos e analisados, percebeu-se que dos 68 professores iniciantes, 41 estão entre o segundo e o terceiro ano de carreira e apenas 9 dos participantes estão no primeiro ano de carreira. Desse universo, 18 estão entre 25 e 30 anos e os demais, apesar de estarem no início da carreira, já têm mais de 30 anos de idade, dos quais 3 têm entre 53 e 60 anos e 3 participantes não responderam as suas idades.

Analisando a questão da idade, torna-se evidente, que grande parte iniciou a carreira docente mais tardiamente.

4.5.2 Professoras participantes do grupo focal

As cinco professoras participantes do grupo focal fizeram parte do grupo das 68 professoras participantes do questionário, escolhidas por trabalharem na escola que reunia o maior número de iniciantes.

As docentes participantes do grupo focal têm entre 26 e 35 anos, sendo duas casadas e com filhos e três solteiras sem filhos. Duas das participantes já haviam lecionado entre 2 e 5 anos na rede particular de ensino, tendo uma delas trabalhado na rede municipal como contratada por 2 anos e duas delas estarem de fato no início da carreira docente - uma indo para o segundo ano e a outra indo para o terceiro ano de docência. Porém, na rede municipal de ensino, todas estão nos primeiros anos da carreira.

Com relação à formação inicial, todas cursaram Pedagogia, sendo que uma cursou em universidade federal e as demais na universidade privada. Três são pós-graduadas e duas estão cursando a pós-graduação.

Todas afirmaram terem escolhido a docência por gostarem, por amor à profissão.

Os dados analisados até o momento serão úteis como referência e subsídio para as análises das próximas questões, pois considerar quem são os sujeitos pesquisados é compreendê-los como sujeito histórico em construção ao longo da sua vida. Freire (2000, p. 21), em seus estudos, argumenta que temos de "[...] reconhecer que somos condicionados mas

não determinados", pois estamos sempre em constantes mudanças, construindo, desconstruindo e reconstruindo nossa cultura e nossa história.

A partir dos dados já analisados, iremos tratar da categoria que se refere ao início da carreira docente dos professores do ensino fundamental, período de suma importância que determinará e caracterizará a identidade e o estilo de professor que o iniciante terá ao longo de sua carreira profissional.

4.5.3 Caracterização da escola e das professoras participante do grupo focal

No projeto político pedagógico – PPP é apresentada uma descrição que aponta as dificuldades da escola, assim, constatou-se que a escola selecionada situa-se na região sul da cidade, num bairro humilde, considerado de alta periculosidade por conta do tráfico de entorpecentes, povoado por pessoas com baixo poder aquisitivo.

Atende a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo o Fundamental I no período da tarde e o Fundamental II no período da manhã. É composta por 17 professores do Ensino Fundamental I, 17 professores do Ensino Fundamental II e 829 alunos no total. Tem 15 salas de aula e funciona em período integral para os alunos no 3º ao 7º ano.

O bairro que a escola está localizada não tem escola de educação infantil, tem somente duas creches que atendem a uma pequena parte da população (havendo casos em que os pais levam as crianças aos bairros vizinhos), ou seja, a maioria das crianças começa a frequentar escola somente no 1º ano.

Na descrição do PPP apresenta uma clientela é bastante heterogênea, oriunda de diversos Estados do Brasil. Os pais exercem profissões dignas, porém com pouca remuneração, tais como: pedreiros, empregadas domésticas, autônomos, catadores de material reciclável, expositores e vendedores de diversos produtos em feiras livres. Apresentam valores distorcidos, assumindo responsabilidades impostas pelas condições de vida e conhecimentos adquiridos nas vivências do bairro e da mídia. A maioria deles possui pouca escolaridade; muitos se encontram desempregados, sobrevivem à custa de benefícios como bolsa família, auxílio de entidades, enfrentando o preconceito e o envolvimento com drogas.

Não possuem uma referência positiva por serem pais jovens e despreparados, sendo as crianças assumidas por familiares como avós, tios e padrinhos.

Segundo os dados analisados no PPP, o alunado é carente de recursos audiovisuais, pois no bairro, não existem propagandas e são poucas as fontes de informação, como jornais e revistas, a não ser no ambiente escolar, na internet ou na televisão. Raros são os pais que fazem o acompanhamento escolar dos filhos, alguns por terem pouca escolaridade ou nenhuma e outros por negligência e pouca perspectiva de melhoria no futuro, ignorando assim o papel da escola.

Os alunos são pouco estimulados por seus familiares a respeito da produtividade e desenvolvimento nas propostas educativas. Realizam atividades com muita intervenção do grupo docente, produzem e apresentam resultados na média ou abaixo do desejado e voltam a atenção para questões irrelevantes, tais como provocar os colegas, transitar no ambiente escolar, ausentar-se da escola.

Causa estranhamento saber que a escola que apresenta tantas dificuldades tem o maior número de professoras iniciantes, tornando o início da carreira profissional mais difícil e desafiadora.

A seguir, serão apresentadas as análises dos dados coletados, divididas em quatro categorias, a saber: **Inserção Profissional, Reflexões sobre a formação, Necessidades e sugestões e Permanência na carreira docente.**

5. INSERÇÃO PROFISSIONAL

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
Paulo Freire

5.1 Ingresso na Rede Municipal de Ensino

O ingresso da carreira docente numa rede de ensino é sinônimo de conquista, realização de um sonho e satisfação pessoal e profissional, mas também um momento desafiador e de medo, angústia, insegurança. Marcelo Garcia (1999, p. 114) ressalta que é "característico deste período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo", isso por estarem em um ambiente novo, desenhando vários e novos papéis, além de ser repleto de intensas aprendizagens necessárias ao ofício de ensinar.

Papi e Martins (2010) afirmam que esse período do ingresso na carreira é basilar na construção dos saberes necessários ao longo da profissão, além de ser determinante na permanência na carreira docente. As autoras apontam que os primeiros anos da carreira podem ser mais fáceis ou mais difíceis, "dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional" (p. 43), isto é, o que pretendemos saber sobre o ingresso das professoras pesquisadas na rede municipal de ensino de São José Campos, como se sentiram, se tiveram dificuldades, dentre outros.

Por meio dos dados coletados para esta pesquisa, daremos início à análise do ingresso dos professores na rede municipal de ensino.

A- O Início na Rede Municipal de Ensino

Em uma das questões da pesquisa foi perguntado às professoras como foi o início da carreira docente na rede municipal para elas. Dentre as respostas obtidas, três se destacaram com maior recorrência: 23 professoras relataram ter sido **bom e tranquilo**, 19 ter sentido

dificuldades e 10 ter tido o **apoio dos colegas** como um fator positivo. As respostas a seguir representam o ingresso **tranquilo** de algumas das participantes:

Tranquilo. (PQ 4)

Foi desafiador, porém, muito gratificante e de muito aprendizado. (P 5)

Bastante significativa. (PQ12)

Prazerosa e desafiadora. (PQ 13)

Foi tranquila, pois tive a sorte de estar em uma boa escola com uma ótima turma. (PQ 19)

O primeiro ano na rede municipal foi muito bom, ocorreu em 2010. Uma conquista muito importante na minha vida. A realização de um sonho. (PQ 23)

Foi tranquila, pois a equipe escolar apoiou meu trabalho e sempre se mostrou disposta a esclarecer e ajudar a resolver dúvidas e problemas. (PQ 28)

Foi tranquila, fui bem recebida e orientada. (PQ 34)

Foi tranquila e muito gostosa, sensação de satisfação. (PQ 43)

Fui bem recebida na U.E. Porém, na rede municipal até hoje aguardo a integração. (PQ 56)

Muito acolhedora. Participei de um projeto inovador onde encontrei uma excelente coordenadora e grupo docente muito empenhado. (PQ 61)

Os excertos acima evidenciam que, para essas professoras, o ingresso na rede municipal de ensino foi um momento feliz e de realização para elas, por terem a sua turma e pertencerem a um grupo profissional. As respostas das PQ (5), PQ (23) e PQ (43) retratam bem a fase da "descoberta", que Huberman (1995, p. 39) diz ser o "entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir-se num determinado corpo profissional", sendo essa a tranquilidade e satisfação pessoal e profissional que sentiram as professoras no momento do ingresso. Papi e Martins (2010) apontam que pode ser por terem encontrado boas condições de trabalho, boas relações com os colegas e apoio recebido nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Mas nem todas as participantes encontraram essa tranquilidade e satisfação ao ingressarem na rede municipal de ensino, pelo contrário, muitas delas sentiram **dificuldades** ao sentirem a pressão, as cobranças e a responsabilidade de assumir uma turma; dessa forma, a ansiedade, a insegurança e o medo as tomaram, conforme mostram as falas a seguir:

Um pouco perdida, pois não tinha experiência com a educação, mas havia domínio com as crianças. (PQ 11)

Repleta de dúvidas! (PQ 16)

Foi de fácil adaptação quanto aos conteúdos e métodos, porém também foi difícil lidar com a indisciplina e outros problemas estruturais. (PQ 18)

Foi difícil, tinha muitas dificuldades relacionadas a minha formação. (PQ 20)

No início foi difícil, pois tudo era novo e eu precisei me aprofundar mais nos estudos para me adaptar a rede. (PQ 24)

Fui a última turma convocada, entrei em sala no 2º bimestre e foi difícil o ajuste. (PQ 25)

De ansiedade em poder me tornar uma boa professora. (PQ 32)
Senti muita insegurança. (PQ 35)
Um pouco difícil, pois a turma era muito indisciplinada. (PQ 44)
Muito difícil, no primeiro ano bem atípico, tumultuado e com muitas barreiras. (PQ 45)
Difícil, a turma era bem indisciplinada, mas com o tempo as coisas foram se organizando e correu tudo bem. (PQ 46)
Foi difícil, o primeiro ano, pois não tive muita orientação, me senti perdida. (PQ 47)
Foi bastante confusa, várias informações e cobranças. (PQ 54)
Um tanto quanto intimidadora por parte dos pais (comunidade difícil). (P 58)
Foi de difícil adaptação. (PQ 60)
Muito difícil, sala lotada, sem apoio da equipe de direção, alunos com extrema defasagem e com problemas de comportamento. (PQ 62)
Muitos desafios, disciplina e apoio pedagógico. (PQ 68)

As dificuldades apresentadas por essas professoras, sobretudo as explicitadas pelas PQ (16), PQ (20) e PQ (24), evidenciam a frustração que sentiram ao perceberem a distância que existe entre o que aprenderam na formação inicial e a realidade encontrada no cotidiano escolar, transformando o momento da realização de um sonho em decepção. Huberman (1995), denomina esse período de frustrações de período da "sobrevivência". Diante das frustrações, elas sentem a necessidade de buscar mais conhecimentos ao sentir que os que têm não suficientemente para exercer sua profissão com excelência. Papi e Martins (2010, p. 43), afirmam que é no “período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais “são colocados em xeque”, isto é, o ingresso na carreira é uma caixa de surpresas, da qual o professor nunca sabe o que esperar, pois o que tornará o exercício mais fácil ou mais difícil serão as condições de trabalho que irão encontrar no contexto escolar.

Um fator apresentado que tornou esse momento "fácil" e tranquilo, segundo as professoras participantes desta pesquisa, foi a oportunidade que tiveram de poder contar com o **apoio dos colegas** mais experientes, afirmação que se justifica nos excertos a seguir:

Para mim foi muito boa, pois encontrei uma professora muito legal que me ajudou muito. (PQ 75)
Foi tranquilo, recebi auxílio dos colegas quando precisei. (PQ 15)
Na sala de quarto ano em 2011, contei com a ajuda de colegas. Foi tranquilo. (P 29)
Foi muito tranquilo. Fui orientada muito bem pela equipe liderança de cada escola, sempre contando com o apoio dos colegas. (PQ 39)
Tranquilo, sempre quis muito desenvolver um bom trabalho e tive pessoas que me apoiaram. (PQ 40)
Fui bem acolhida pela equipe, a O.P. e as professoras me auxiliaram. (PQ 50)
Eu tive apoio de 2 colegas/amigas maravilhosas e da orientadora pedagógica. (PQ 51)

Foi tranquila, tive apoio de colegas que já estavam na Rede há mais tempo. (PQ 53)

As respostas apresentadas revelam que aprender com os colegas mais experientes parece ser muito significativo para as professoras nesse período da carreira, que chegam à escola repletas de dúvidas, pois conforme Nono (2011, p. 72) afirma, "o curso de formação inicial parece não fornecer informações suficientes sobre o que acontece no ambiente escolar". Há alguns saberes que só são aprendidos na prática, no exercício da docência, o que justifica a importância e a diferença de o professor iniciante poder contar com a ajuda e o apoio de um parceiro mais experiente. Essas trocas de experiências, em que um contribui com a prática do outro, é o que Lima (2006) chama de "rede de ajudas", ressaltando que essa satisfação de poder aprender a docência com os pares retrata um sentimento de descoberta.

Além de sabermos como foi o ingresso delas na rede municipal de ensino, perguntamos também o que foi positivo nesse período. Daí surgiram muitas respostas diferentes, como a receptividade da comunidade e das crianças, o apoio da equipe liderança quando solitado, dentre outros. Mas o mais recorrente foi a questão do apoio dos colegas - 28 das 68 participantes mencionaram esse fator como algo positivo, conforme mostram as respostas abaixo:

Apoio dos colegas e troca entre estes. (PQ 5)
Tive parceiros de outras salas, incentivando-me a criar atividades e projetos. (PQ 11)
Aprender com os colegas (trocas de experiências). (PQ 13)
A troca de experiência e o aprendizado junto desta minha colega. (PQ 14)
Poder conhecer e aprender e com os professores mais experientes. (PQ 23)
O apoio constante dos professores mais experientes. (PQ 24)
Os colegas me ajudaram e me incentivaram. (PQ 25)
A ajuda dos meus colegas. (PQ 35)
O apoio dos colegas e toda equipe faz muita diferença. A confiança que me foi passada foi passada foi fundamental. (PQ 39)
Colegas de trabalho que compartilharam suas experiências. (PQ 40)
A acolhida dos colegas e da equipe gestora. (PQ 42)
O apoio e receptividade dos colegas de trabalho. (PQ 44)
Receptividade dos colegas. (PQ 46)
A união dos professores. (PQ 47)
A troca de experiências com outros professores. (PQ 50)
A experiência ótima que obtive com minhas amigas. (PQ 51)
Receber dicas de colegas mais experientes, conhecer novas comunidades e diferentes profissionais. (PQ 53)
A troca de experiência com professores antigos. (PQ 59)
A sala de leitura, pois em outras redes não tem. (PQ 60)
A acolhida dos colegas. (PQ 66)

Os excertos apresentados mostram o quanto as trocas de experiências são importantes na construção da identidade profissional do professor e dos saberes docentes da prática. Ao

analisarem os primeiros anos de docência de algumas professoras, Lima (2006) e Nono (2011) perceberam que o fator do apoio dos colegas e as trocas de experiências foram recorrentes, o que se destacou também nesta pesquisa. Na pesquisa de Nono (2011, p. 72), as professoras "defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar", isto é, solicitam um espaço que possam compartilhar seus saberes, seus conhecimentos e suas experiências e valorizam o saber da prática como um elemento necessário à aprendizagem da docência.

B – Concurso

O ingresso do professor na RME de São José dos Campos dá-se por meio de concurso público. Assim, professor ingressante é aquele que é aprovado e efetivado por meio do concurso público.

As participantes desta pesquisa fizeram suas inscrições em janeiro de 2010 e realizaram a prova em março do mesmo ano. De acordo com o edital 03/2009, ao ser aprovado e convocado, o candidato será nomeado em regime estatutário.

O edital também explicita que para assumir o cargo, o professor precisa ter licenciatura plena com habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa época, ser professora nesse município era algo muito almejado por todos da cidade e região, isso porque havia um plano de carreira, cargos e vencimentos que valorizavam o profissional docente financeiramente e que o incentivava a buscar a formação continuada. Por isso, a conquista de uma vaga era muito concorrida e difícil, porém, quando o edital do concurso era lançado, muitos aproveitavam a chance e tentavam garantir sua vaga.

Hoje o plano de cargos, carreira e vencimentos do magistério passou por diversas mudanças, que serão apresentadas a seguir.

C- Plano de Carreira

O plano de cargos, carreira e vencimentos¹³ do magistério municipal passou por diversas mudanças, que foram sancionadas e promulgadas em 8 de dezembro de 2011.

Essas mudanças ocorreram quando uma lista de professores aprovados no concurso de 2010 pelo edital 03/2009 aguardavam para ser efetivados. Tal situação resultou em dois planos de carreira diferentes para os professores do mesmo concurso, isto é, os que foram chamados ao longo de 2011 ficaram no plano antigo, os que foram efetivados a partir de 2012 ingressaram no plano novo, embora a validade do concurso fosse de 2011 a 2014.

De acordo com as professoras participantes desta pesquisa, por meio de questionário, tal fato causou muita insatisfação e indignação, pois haviam feito o concurso interessadas no plano que existia e que segundo elas valoriza muito o professor e o incentivava a estudar, plano que era previsto no edital 003/2009 e que constava no item XII do edital 003/2009 o seguinte: “1. A posse e o exercício far-se-ão na forma estabelecida no Estatuto do Servidor Público Municipal, Lei Complementar 56, de 24 de julho de 1.992.”, porém, ao serem convocadas para a efetivação, depararam-se com outro - o novo plano que ninguém sabia ao certo como funcionava, sabia-se somente que a partir de então seria meritocracia.

Segundo os excertos, a seguir, elas alegam que as mudanças não foram favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, à busca da autoformação e à valorização financeira. Das 68 professoras participantes desta pesquisa, apenas quatro fazem parte do antigo plano de carreira do magistério do município, embora tenham prestado o mesmo concurso.

Poderia ser melhor no que diz respeito ao salário. Em qualquer profissão com nível superior ou sendo pós graduado como eu o salário já está bem maior. Portanto não há valorização para quem estuda, se formos comparar com outras áreas. (PQ 1)

Deveria ser único, pois todos passaram pelo mesmo processo seletivo. (PQ 2)

Confuso, desvaloriza o profissional, não é atrativo no desenvolvimento da carreira. (PQ 4)

O novo plano de carreira não é atrativo quando pensamos na remuneração e no desenvolvimento da carreira. (PQ6)

Em partes é aceitável, já outras não "vê" o funcionário como parte do grupo. Falta a pedagogia do cuidado com os funcionários. (PQ 9)

Insatisfatório, pois as avaliações não são direcionadas a educação e sim a qualquer área, colocando-nos numa posição inferior ao da equipe que está avaliando e desvaloriza o professor na questão salário, tirando os direitos já adquiridos (plano novo de carreira de São José dos Campos) (PQ11)

O novo plano em comparação ao antigo, não estimula, pois para conseguir um bom salário o professor deve estudar muito sem esperar retorno imediato, só a longo prazo é que se chega lá. (PQ22)

¹³ http://www.ameliapt.com.br/site/uploads/1/LC454_-_Magist_rio.pdf

Hoje está péssimo para quem entrou no plano novo, pois parece que ele desvaloriza o profissional, dando a impressão de haver na rede dois tipos de profissionais. (PQ 27)

Infelizmente não está de acordo com o edital anunciado quando foi lançado. É importante incentivar e promover avanço no plano para o servidor que havia conhecimento. Porém, a margem de contemplados deve ser maior. (PQ 38)

O novo plano de carreira desestimulou a formação do professor, já que só podemos melhorar o salário a cada 5 anos através de cursos. O aumento da remuneração por desempenho acho interessante, mas não concordo com apenas 20% dos profissionais que se destacam ter um aumento real no salário. (PQ 39)

O atual plano de carreira desmotiva o professor a investir financeiramente nos estudos. (PQ51)

O novo plano não estimula a formação do professor (não compensa estudar). (PQ 56)

Há 2 tipos de plano de carreira, o 1º é maravilhoso, agora o que estou é muito ruim e deixa a desejar muitas coisas, como a valorização do profissional, os benefícios que o 1º disponibiliza. (PQ 62)

Os excertos acima revelam várias insatisfações, como, por exemplo, o sentimento de injustiça por serem tratadas e admitidas a partir de uma política diferente das demais que fizeram o mesmo concurso e o quanto se sentem desvalorizadas e desestimuladas a buscar por formação, pois conforme relatou a PQ. 56, “não compensa estudar”, isto é, estão desmotivadas.

Para essas professoras que se efetivaram na política do novo plano de carreira, esse plano resume-se em algumas palavras, como: confuso, insatisfatório, injusto, desestimulante, desmotivador, ruim, dentre outras. Diante disso, será que não seria necessário rever esse plano de carreira e vencimentos junto com as professoras da RME? De acordo com o mecanismo de avaliação do novo plano, o professor só receberá aumento a cada 5 anos, via formação de segunda graduação ou pós-graduação se houver vaga e por tempo de serviço também, conforme a resposta dada pela PQ. 39: “*O novo plano de carreira desestimulou a formação do professor, já que só podemos melhorar o salário a cada 5 anos através de cursos. O aumento da remuneração por desempenho acho interessante, mas não concordo com apenas 20% dos profissionais que se destacam ter um aumento real no salário*”. O fato de o aumento ser somente a cada 5 anos no caso da formação e do aumento real ter um limite de contemplar somente 20% ao ano parece ter desestimulado bastante essas professoras, pois no antigo plano, a progressão na carreira ocorria a cada três anos com um aumento de 10%, e quanto ao aumento por mérito de formação, ocorria à medida que o professor concluía seu curso de graduação ou pós-graduação, sem limite de quantidade.

D- Condições de trabalho

Com relação às condições de trabalho oferecidas pela RME, 20 professoras deixaram evidente suas insatisfações. De acordo com as respostas que deram, estão descontentes com vários condicionantes, tais como: baixo salário, desvalorização profissional, excesso de responsabilidades e de alunos nas salas, entre outros, sendo muitos deles ocasionados pelo novo plano de carreira e vencimentos. Tais respostas demonstraram que estão passando pela fase da "sobrevivência" do início da carreira, o que Huberman (1995) aponta ser um período de frustrações, no qual o docente percebe o distanciamento entre os seus ideais e a realidade encontrada no contexto escolar. É o "choque do real" que ele recebe, é o momento em que os seus sonhos caem por terra. Tudo isso torna esse momento bastante difícil e desanimador para ele. As falas, a seguir, justificam as insatisfações apresentadas por eles.

Receber melhor remuneração, reduzir a quantidade de alunos por sala e receber melhor formação. (PQ 8)

Não me sinto reconhecida devidamente pelo sistema (salário) e às vezes, pela comunidade por nos deixar responsável de criar seu filho. (PQ11)

Não me sinto valorizado profissionalmente em relação a remuneração e reconhecimento culturalmente. O professor é visto como última escolha da profissão, ou como função que qualquer um pode fazer, sem muitas responsabilidades. (PQ 22)

Devido ao salário inicial e a falta de perspectiva de aumento significativo, a falta de estímulo ao estudo e aos problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula e ainda a falta de respeito e desvalorização da carreira. (PQ 31)

Sinto-me desvalorizada porque estudei muito e não sou recompensada financeiramente e a prefeitura não me estimula a continuar estudando. (PQ 50)

Desvalorização profissional perante a sociedade, alunos x família x colegas de profissão x secretaria de educação. (PQ 62)

Apesar das insatisfações apresentadas por elas, todas continuam na carreira docente, pois apesar das suas frustrações, elas passam por situações de entusiasmo que as fazem continuar na carreira. As frustrações e o entusiasmo ocorrem paralelamente, o que fica evidente nas respostas, a seguir, das professoras:

Adoro minha profissão, o que precisa melhorar são as condições de trabalho. (PQ 36)

Gosto muito do que faço, apesar dos desafios diários diários, a educação sempre valerá a pena. (PQ 39)

Me sinto realizada profissionalmente, mas gostaria de receber melhor remuneração. (PQ 46)

Apesar da desvalorização do professor acho que ainda tem solução para muitas coisas. (PQ 56)

Gosto do que faço, faço com dedicação e se fosse mais valorizado seria melhor. (PQ 66)

As falas apresentadas acima revelam que juntamente com a fase da "descoberta" elas estão passando pela fase da "sobrevivência". Em seus estudos, Huberman (1995) aponta que "sobrevivência" e "descoberta" ocorrem paralelamente, e ainda afirma que é o aspecto da "descoberta" que permite o iniciante passar pela "sobrevivência".

As professoras foram indagadas sobre as dificuldades encontradas ao exercerem a docência na rede municipal de ensino, quando se constatou diversas dificuldades, porém iremos nos ater às mais recorrentes. Do universo de 68 professoras participantes, 24 alegaram **a falta de parceria entre a família e a escola**, 15 o **excesso de alunos** na sala, 6 **dificuldades de aprendizagem**, 4 **indisciplina** e 4 **baixo salário**.

A falta de parceria da família com a escola novamente surge como uma dificuldade significativa para as professoras participantes desta pesquisa, que sentem falta do apoio e do acompanhamento familiar como aliados no desempenho escolar dos alunos. As respostas, a seguir, evidenciam essa dificuldade percebida por elas:

Os alunos com excesso de dificuldades e a falta de acompanhamento da família. (PQ 1)

Falta de participação e compromisso dos pais. (PQ 2)

Os problemas familiares dos alunos que dificultam a relação professor / escola / família. (PQ 9)

Encontrar apoio dos pais onde a criança apresenta maior dificuldade. (PQ 11)

A falta de comprometimento da família em relação ao ensino. (P 24)

A falta de comprometimento de pais e alunos. (PQ 26)

A ausência dos pais. Uma grade curricular adequada aos 1º e 2º anos. (PQ 42)

A falta de compromisso por parte de alguns pais. (PQ 43)

O apoio e participação dos familiares. (PQ 47)

As vezes a falta de parceria da família. (PQ 48)

Desinformação e falta de compromisso de pais e alunos. (PQ 56)

Comprometimento dos alunos e acompanhante familiar da vida da criança. (PQ 61)

Falta de encaminhamento para especialistas e falta de apoio da família. (PQ 62)

Ausência do envolvimento familiar e a violência. (PQ 65)

A falta de parceria dos pais com a escola prejudica o desempenho escolar. Dessen e Polonia (2007) apontam que a evasão escolar, a repetência e o baixo desempenho dos alunos têm forte influência da família, por isso as autoras sugerem que para incluir a família na escola, é preciso inserir essa discussão no projeto pedagógico da escola, isto é, criar um espaço que valorize e estimule a participação das famílias no contexto escolar, visando ao sucesso nos processos de aprendizagem dos alunos. Dessen e Polonia (2007) acrescentam que uma das formas de articular essa integração família-escola é investir no fortalecimento das associações de pais e mestres e no conselho escolar para estreitar as relações.

O dever da família é tão importante e necessário à vida escolar da criança que é publicamente reconhecido e assegurado na legislação nacional, como se pode observar no

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que traz nos artigos 4º e 55º uma política que adota mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigo 1º, 2º, 6º e 12; no Plano Nacional de Educação (aprovado pela lei n. 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família), o local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e o enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Diante disso, o que se percebe é que as dificuldades apresentadas pelas professoras iniciantes assemelham-se, talvez, à política da RME, pois todas as professoras que ingressam vão para as escolas ditas “mais difíceis”, por não terem pontuação ou por terem pouca pontuação. Essas escolas nas quais elas ingressam são as que os mais antigos não querem por conta da superlotação nas salas, indisciplina e dificuldade na relação com a família, assim as iniciantes vão substituir, mas na primeira oportunidade que têm, saem da escola, tornando o corpo docente flutuante.

Outra dificuldade apontada pelas professoras foi a questão do excesso de alunos por sala, o que segundo elas, dificulta o processo de ensino e aprendizagem, conforme se observa nas respostas a seguir:

Número de alunos por sala. (PQ 4)

Quantidade de alunos na sala de aula. (PQ 6)

O número de alunos por sala é elevado. (PQ 16)

Escolas grandes, salas com muitos alunos, 30 alunos no mínimo para alfabetização. (PQ 54)

Quantidade de alunos por sala e falta de disciplina dos alunos. (PQ 18)

O número de alunos na sala de aula e ter que estar sozinha com eles auxiliando os bons. (PQ 19)

A grande quantidade de alunos por sala ocasiona a indisciplina, além de dificultar a atenção que o professor precisa dar aos alunos. Nesse sentido, por meio desses dados, infere-se a necessidade de rever a quantidade de alunos ideal por sala, para que a sua aprendizagem não seja prejudicada por esse fator, conforme mostram as respostas a seguir:

Muitos alunos, dificuldade em atender o aluno com dificuldade individualmente. (PQ 20)

Os alunos em defasagem. (PQ 21)

A quantidade de alunos e os alunos que precisam de mais atenção devido suas muitas dificuldades. (PQ 22)

A indisciplina e a falta de interesse dos alunos de ir além do proposto. (PQ 28)

Apoio nas questões de indisciplina da sala de aula. (PQ 36)

A indisciplina por parte de alguns estudantes e a falta de participação dos pais. (PQ 44)

Ao analisar as dificuldades mencionadas por essas professoras, percebe-se que sentiram o choque de realidade devido às salas superlotadas, à indisciplina, à dificuldade de aprendizagem dos alunos, levando à dificuldade de ensinar, sem contar a desvalorização profissional e os baixos salários que recebem pelo ofício de ensinar. Diante de tais fatores, infere-se que as participantes desta pesquisa vivem num constante exercício de sobreviver à profissão docente.

Na discussão do grupo focal, surgiram as mais diversas dificuldades, o que evidencia a complexidade do início da carreira docente. Nesse momento da discussão, ficaram eufóricas e demonstraram sentir-se angustiadas ao falarem sobre isso, conforme nos revelam as falas seguintes:

Tive dificuldade com o excesso de alunos na sala, o que causava indisciplina, a inclusão também foi muito difícil, por que eu precisava de mais tempo para planejar e não tinha, isso me deixava exausta. [...] A falta de tempo para trocar experiências e planejar com as colegas também dificultam meu trabalho. (PGF. 1)

Não sabia o que fazer e como participar do conselho de classe, não sabia o que podia falar ou não, pois não há orientação quanto a essas questões. [...] a indisciplina também foi uma dificuldade, tinha aluno até em cima do armário, a comunidade daqui é difícil, por ser periferia, [...] outra dificuldade foi a inclusão e a quantidade de siglas que a rede tem, e ninguém explica nada, ninguém fala nada, tive que virar sozinha, não sabia preencher caderneta, enfim a parte burocrática e também não conhecia a matriz curricular da rede municipal. (PGF. 2)

Para mim muitas coisas foram difíceis, a diversidade no nível aprendizagem de alunos, a quantidade de siglas características da rede, [...] o descompasso do que aprendi na faculdade com prática, a comunidade que logo que cheguei já me avisaram que era uma comunidade bem difícil, tudo isso me deixa exausta, todos os dias são desafiadores, vou trabalhando na tentativa e erro. (PGF. 3)

Na minha sala as crianças não sabiam nada, sou professora de 1º ano e ninguém sabia nada, não que esperasse que fossem todos alfabéticos, mas que soubessem o básico. Mas não falava nada para ninguém, por que achava que era um problema só meu, até o dia que fui numa formação da rede e vi a maioria dos professores reclamando sobre a mesma coisa, a partir desse dia comecei a expor os problemas da minha turma e as minhas dificuldades. (PGF. 4)

É tudo muito burocrático, vivo “soterrada” num monte de papéis... [...] salas tão cheias que tenho dificuldade em andar para ajudar os alunos. Tive dificuldades também por falta de experiência. (PGF. 5)

As professoras revelaram algumas das dificuldades que tiveram no início da docência - excesso de alunos, indisciplina, inclusão, comunidade difícil, falta de tempo para planejamento, enfim, não sabiam como gerir a sala de aula. Segundo Darling-Hammond,

Baratz-Snowden, (2005 *apud* CALIL, 2014, p. 59), a gestão da sala de aula é o grande nó dos principiantes, assim como o comportamento e a disciplina dos alunos. Sobre essa questão, as autoras propõem quatro pontos que julgam importantes para que o professor consiga uma gestão de sala de aula melhor, são eles: primeiro, propor tarefas apropriadas e interessantes que motivem os alunos; segundo, saber desenvolver um ambiente de aprendizado na sala de aula; terceiro, criar um ambiente organizado na sala de aula visando a otimizar o tempo de aprendizagem; por fim, “saber reparar e restaurar comportamentos”, isto é, conhecer diversas estratégias para resolução desse tipo de problema, conforme afirma Darling-Hammond, Baratz-Snowden, (2005 *apud* CALIL, 2014, p. 59-60).

Se já é sabido que a gestão da sala de aula apresenta-se como algo difícil para os professores iniciantes, por que a escola não dá o suporte de que elas necessitam para superar as dificuldades? Qual o papel do orientador pedagógico diante desse cenário? E do HTC? Em meio a tantas dificuldades que as professoras vêm enfrentando e coisas a aprender, por que a escola não otimiza o tempo do HTC para ajudá-las?

São muitos os questionamentos que surgem diante do cenário apresentado pelas professoras no grupo focal. Nóvoa (2009) e Canário (1997) ressaltam que escola é um espaço rico de experiência da prática docente e da formação do professor. Por que então essas necessidades não estão sendo enxergadas? Segundo Davis *et.al.* (2011), a escola deve ser vista e incentivada como um espaço de formação continuada do professor, criando um espaço para atividades básicas realizadas na escola, como: troca de experiências coletivas, grupos de estudos, elaboração de projetos que considerem as reais necessidades de formação identificadas por meio de problemas ocorridos em sala de aula, elaboração de currículos adequados à necessidade da escola, criação de um sistema para troca de experiências. E é essa a solicitação que as professoras fazem à escola em que lecionam, cabendo à figura do coordenador pedagógico articular tais ações. No caso da rede pesquisada, o coordenador é denominado orientador pedagógico, ao fazerem a revisão de literatura, Davis *et.al.* (2011) definem várias abordagens para esse papel. Em uma das linhas definidas pelos autores o coordenador pedagógico é

[...] visto como responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar, pelo fortalecimento de toda a equipe pedagógica, incluído o diretor, e pela legitimação da escola como espaço de formação continuada do professor [...] Existem vários aspectos interessantes nessa modalidade de formação continuada do professor: o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorizar o conhecimento e os estudos; a construção de um projeto coletivo no próprio local de trabalho, pois é na escola que ocorrem as situações problemáticas que os docentes vivenciam (DAVIS, *et.al.* 2011, p. 7).

Embora na escola pesquisada o orientador pedagógico pareça não agir e não enxergar as necessidades e dificuldades dos professores, conforme nos revela a fala da PGF (1), após silenciar por um instante, refletiu:

O HTC não atende a necessidade de ninguém, [...] eu acredito que tenha que ter um suporte para nós. [...] Não tem acompanhamento pedagógico, isso não existe, a orientadora pedagógica só lê o diário, e eu sei de professor que pega na internet para ela ler, é tudo lindo, mas não faz nada do que planejou via internet por que não tem acompanhamento da prática, [...] então acho que o acompanhamento pedagógico deveria haver.

A fala da PGF (1) é real e denota um desabafo ao expor sua indignação e até mesmo pedir ajuda, mas parece não ser enxergada. Diante desse cenário assustador, quem é o responsável por ajudá-la nas questões que expôs? Em uma das suas definições, Davis *et.al.* (2011) já nos afirmaram que é o orientador pedagógico que tem de assumir essa função, cabendo a ele articular todas as ações que propiciem uma prática educativa transformadora, estando ele contextualizado com as especificidades de sua função - planeja, orienta o professor, acompanha e executa todo o processo didático-pedagógico da instituição. Então, por que nessa escola essas ações não estão acontecendo?

5.2 Início da carreira

O início da carreira docente é um período complexo de intensas aprendizagens, quando ocorre a transição de expectador para atuante. Nessa fase é que o professor irá vivenciar grandes tensões e desafios e intensas aprendizagens. São essas vivências que irão constituir o profissional docente que ele será ao longo da sua carreira profissional.

Daí a necessidade do cuidado com o processo de inserção de professores iniciantes e também a importância dada a essa fase da carreira, pois se o acolhimento e as condições de trabalho não forem congruentes às necessidades do iniciante, pode ser que essas condições potencializem as plausíveis dificuldades enfrentadas por eles nesse momento, podendo causar sofrimento e desconforto, ocasionando inclusive o desejo de abandonar a profissão diante dos muitos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Sobre o **Início da carreira**, as professoras destacaram alguns aspectos que serão analisados, pois ao serem indagadas sobre os maiores desafios enfrentados por elas no início da profissão, três elementos foram destacados nas respostas apresentadas - 22 apontaram a

falta de experiência, 13 a dificuldade em ajustar a teoria à prática e 9 a questão da indisciplina dos alunos.

Das 68 respostas coletadas, 22 professores apontaram a falta de experiência como um desafio a ser enfrentado no início da carreira, quando muitos alegaram ter pouca experiência, o que é comum nesse período da carreira, pois segundo Tardif (2002, p. 51), "[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, o que parece ser sua experiência fundamental", ou seja, é nesse período que eles irão aprender o que precisam saber para exercer a carreira docente e se constituir como professor.

Segundo o autor, o saber experiencial é um saber adquirido na prática e no cotidiano escolar por ensaios e erros, ou seja, não é um saber aprendido na faculdade ou nos cursos voltados à educação. Tal afirmação torna-se evidente na fala da professora a seguir:

A falta de preparo na faculdade e de experiência. (PQ 42)

A fala da (PQ 42) permite observar que ela acredita que a sua formação inicial poderia tê-la preparado para a inserção profissional, entretanto, conforme os estudos realizados por Tardif (2002), o saber experiencial não se encontra sistematizado em teorias ou doutrinas, quer dizer, a experiência é adquirida na prática cotidiana do professor. Dessa forma, é preciso que o profissional tenha a oportunidade de ter a sua sala de aula e a sua turma para poder vivenciar as situações do exercício da docência, a relação com o outro, a reflexão e a troca com os pares, para, assim, construir os seus saberes, as suas experiências e se constituir professor. Durante a construção do saber, o professor também leva consigo o que aprendeu desde que ingressou na escola como aluno.

As falas das (PQ 29), (PQ 32), (PQ 39) e (PQ 51) revelam-nos que, aliados à falta de experiência, elas enfrentam outros diversos desafios no cotidiano escolar, conforme as respostas a seguir:

Experiência e prática no domínio de classe. (PQ 29)

Falta de experiência, material e conhecimento de como a rede municipal funcionava. (PQ 32)

A falta de experiência no início da carreira nos deixa um pouco inseguro. (PQ 39)

Falta de experiências e de interesse de alguns alunos. (PQ 51)

As respostas apresentadas por essas participantes remetem-nos ao que Veeman (1984) denomina "choque com a realidade", quando o docente frustra-se ao descobrir a distância

existente entre os seus ideais educacionais e a realidade do cotidiano escolar, sendo algumas das situações que frustram esse iniciante a falta de recursos, a indisciplina e a falta de domínio da turma, o fazer pedagógico e o processo de ensino, entre outras. Esse momento difícil na carreira docente Huberman (1995) caracteriza como a fase da "sobrevivência", na qual o professor sente-se sozinho, com medo, inseguro, desanimado e, algumas vezes, chega a pensar em desistir da carreira.

Essa fase é superada, progressivamente, ao longo do tempo. À medida que exerce a docência, apropria-se dos saberes e adquire experiências, o que Tardif (2002) configura como "saber temporal", que resulta de um processo de construção do saber ao longo do exercício profissional. Nesse sentido, o saber é gerado e adquirido, exigindo tempo, prática, experiência, entre outros.

Outro aspecto que se relaciona com esse desafio é a questão do **ajuste da teoria à prática**. Articular toda a teoria aprendida na faculdade com a prática da sala de aula não é algo fácil, colocar em jogo todo conhecimento adquirido ao longo da formação inicial torna-se um desafio, pois até então ele foi expectador, só observava como aconteciam as coisas na escola, mesmo que ajudasse, ele não participava do bastidor, isto é, do planejamento, por isso não tinha o domínio do conteúdo, da didática e até mesmo do domínio da turma, pois são coisas que se aprende na prática. Sobre essa questão, a PQ. 30 respondeu no questionário que, para ela, é difícil "conseguir adequar a teoria estudada com a realidade e a prática". Uma aula envolve muitas questões práticas e teóricas, por isso fazer o ajuste da teoria à prática torna-se difícil para o professor iniciante.

Outro desafio presente nos resultados da pesquisa deste trabalho foi a questão da **indisciplina dos alunos**, o domínio da turma, que por consequência, acaba prejudicando o desempenho da turma. Essa dificuldade apresentada por elas revela o choque de realidade que vivenciaram.

Falta de respeito dos alunos e até mesmo de alguns professores.(PQ 2)

A indisciplina dos alunos.(PQ 36)

Dificuldade de aprendizagem dos alunos e indisciplina. (PQ 38)

Como lidar com salas superlotadas, alunos com problemas de comportamento ou extrema dificuldade de aprendizagem. (PQ 62)

Lidar com a indisciplina dos alunos. (PQ 67)

No decorrer do grupo focal, a PGF. 2, assim como as demais participantes do questionário, também apontou a indisciplina como um desafio a ser superado no início da

carreira, lembrando com tristeza desse período. Após, silenciou-se por alguns instantes e relatou :

O principal é a indisciplina! Não sei se é a região que a gente está trabalhando...mas a principal dificuldade é a indisciplina! Esse é o meu segundo ano de rede e eu to dando aula pra mesma turma do ano passado. Eu peguei o segundo ano e esse ano eu continuei com eles no terceiro, então esse ano está sendo suave porque todo trabalho de indisciplina que eu tive, ano passado eu tive aluno que assistia aula em cima do armário e ficava gritando: professora me tira daqui. Sabe então eu acho que a principal dificuldade que eu tive foi a indisciplina, junto com a indisciplina foi não saber nada da rede. (PGF.2)

No início do relato, a PGF. 2 demonstrou tristeza ao se lembrar de tudo que havia passado, mas depois demonstrou satisfação ao dizer que pegou a mesma turma e que agora está “suave”, isto é, ela sente que deu conta da turma, que agora assume o controle, que o primeiro ano é sempre mais difícil, pois no segundo o professor já começa a analisar o que deu certo e errado, com o intuito de aprimorar sua prática.

Assim como nesta pesquisa, as pesquisas realizadas por Lima (2006) com professoras iniciantes também apontam a indisciplina como um desafio no início da carreira, e apresenta a angústia e a solidão do primeiro ano de trabalho de uma professora, que passava por muitas dificuldades em sala de aula, tais como: excesso de alunos em sala e agressões físicas e verbais, o que a deixava desesperada, a fazia perder o controle e a fazia gritar, o que a levava a chorar e a se sentir impotente. Ela não buscava ajuda de ninguém e se isolava, pois acreditava ser sua a incompetência, alimentando vergonha de expor o que não sabia. O primeiro ano de trabalho dessa professora foi marcado também por fracassos e insucessos.

No segundo ano de exercício da docência, a professora transformou as experiências negativas vivenciadas no primeiro ano em pistas de como agir em determinadas situações. Dessa forma, tornou-se mais organizada, mais segura, menos autoritária, e aos poucos, o manejo da classe ficou melhor administrado, o ambiente da sala ficou mais favorável à aprendizagem. No terceiro ano, melhorou ainda mais.

Ao analisar os primeiros anos de docência da professora, informações trazidos por Lima (2006), e dos professores participantes desta pesquisa, percebe-se que os primeiros anos de docência são repletos de desafios, mas as participantes também evidenciam a satisfação e a alegria que sentem ao superá-los. É notório que as dificuldades são as mesmas em diferentes lugares e entre diferentes professores, concluindo-se que todos passam por desafios, porém, são as experiências vividas nesse período que os ajudam a aprimorar a prática, a postura, isto é, esse período possibilita a aprendizagem da docência, condição em que o professor se

apropriada do saber experiencial e temporal, respectivamente, adquirindo a prática ao longo do desenvolvimento da sua carreira profissional (TARDIF, 2002). Sobre isso, a professora citada na pesquisa de Lima (2006, p. 37) corrobora o que segue:

Ao final desses três anos de experiência, pude perceber uma significativa melhora na minha prática, o que não significa ter conseguido superar todos os dilemas, pois a docência é uma teia de contradições e complexidades.

Na aprendizagem da docência, a experiência é de suma importância, mas não é solução para todos os problemas, tampouco a única forma de aprender a docência, pois a docência é algo complexo que envolve **o domínio de classe, o conteúdo**, entre outros. Sobre isso, Lima (2006, p. 37) afirma que "aprender a ser professora é aprender a lidar com todas elas ao mesmo tempo", talvez isso explique o sentimento e as dificuldades enfrentadas por ela no início, a passagem pelo período da sobrevivência nos primeiros anos de trabalho apresentados nas respostas abaixo:

O domínio da classe e dos conteúdos. (PQ 14)

Compreensão do sistema e inserção nele. Domínio de classe (são muitos alunos). (PQ 16)

A insegurança, o medo de errar no como aplicar os conteúdos. (PQ 46)

Vale ressaltar que das 68 respostas coletadas nos questionários, ao perguntar sobre os desafios que enfrentaram no início da carreira docente, apenas uma participante relatou não ter sentido dificuldades. A fala, a seguir, expressa como foi esse momento para ela:

Como tudo que é novo exige uma adaptação, esse período é o mais delicado, mas não chega a apresentar dificuldades. (PQ 63)

Embora ela tenha dito que não sentiu dificuldades, percebe-se em sua resposta que o período inicial exigiu dedicação para se adaptar à rotina de trabalho, porém, a participante não vê isso como uma dificuldade e acredita fazer parte do processo da aprendizagem da docência.

As participantes do questionário apontaram que a experiência adquirida com o passar dos anos facilitará o processo de aprendizagem da docência. Foi-lhes perguntado se consideram que com o passar dos anos, terão mais facilidade no exercício da docência. Mais da metade dos professores iniciantes participantes desta pesquisa (isto é, 35 dos 68) acreditam que com o passar dos anos, lecionar será mais fácil e tranquilo para elas, atribuindo isso às vivências que terão, às formações de que participarão, em suma, à aquisição dos

saberes necessários ao exercício da docência. As respostas a seguir evidenciam o que pensam sobre isso:

Com o passar dos anos adquire-se mais experiência. Os erros cometidos em uma ano não se repetirão. (PQ 3)

Por experiências adquiridas nos anos anteriores com troca de aprendizados com alunos e colegas. (PQ 5)

A cada ano que passa somos mais experientes e adquirimos novos conhecimentos. (PQ 7)

Porque com o tempo vamos adquirindo experiência. (PQ 18)

Acredito que maturidade e experiência auxiliam e facilitam muito no exercício da profissão. (PQ 23)

Porque conseguirei ter mais experiência em como trabalhar cada vez melhor me sala de aula. (PQ 24)

A experiência ajuda na realização do trabalho, modifica as exigências e ampliar as possibilidades de trabalho, pois aprendemos com os acertos e erros. (PQ 28)

A experiência vai ajudando na prática. (PQ 31)

Com o passar do tempo adquirimos experiência, maior tranquilidade, pois estabelecemos boas relações de ensino/aprendizagem. (PQ 32)

A experiência ajuda a lidar com situações vivenciadas na profissão. (PQ 38)

Pois irei ter mais experiência e confiança. Além das formações que me proporcionarão mais conhecimento. (PQ 39)

Vou me sentir mais confiante porque já conhecerei a rotina, saberei o que dá certo ou errado na sala, domínio de planejamento, etc. (PQ 50)

Vamos acumulando experiências e procurando estar sempre atualizada. (PQ 53)

A experiência é um fator importante. (PQ 57)

Com o tempo a experiência e o conhecimento de como funcionam as coisas facilitam a adaptação. (PQ 58)

Porque a experiência e formação nos fortalece e nos faz abrir novos horizontes, embora as dificuldades sempre aparecerão. (PQ 63)

Com o tempo vamos ganhando mais experiência e vamos nos aperfeiçoando. (PQ 64)

Devido as experiências adquiridas, as formações, as práticas de sala de aula e as novas tecnologias. (PQ 66)

As respostas das PQ (5), PQ (31), PQ (32), PQ (39), PQ (63) e PQ (64) evidenciam que com o passar dos anos, os professores adquirem experiência na prática e por meio das trocas entre os pares, o que auxilia na aprendizagem da docência, dando mais segurança aos iniciantes. As experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos mencionadas pelas professoras é o que Tardif (2002) caracteriza como saberes práticos ou experienciais, ressaltando que esses saberes vêm da prática cotidiana da profissão, não sendo adquiridos nas instituições de formação de professores e não estando sistematizados em teorias. Esse saber possibilita ao professor fazer o julgamento da sua formação inicial ou continuada, pois o exercício da docência irá permitir a reflexão da prática à luz da teoria e o ajuste da teoria à prática. Em suma, os saberes experienciais ou práticos são os que os docentes adquirem exercendo a docência, nas trocas com os pares e no seu trabalho cotidiano.

Alguns dos participantes responderam que não acreditam que com passar dos anos, terão mais facilidade em lecionar, alegando ainda que terão dificuldades porque cada dia que passa as famílias estão transferindo suas responsabilidades para escola. A indisciplina e o desinteresse dos alunos, a falta de acompanhamento familiar, a desvalorização social e financeira da profissão são fatores dificultadores na docência para esses professores, mesmo adquirindo o saber experiencial, conforme observamos nas respostas a seguir:

A responsabilidade em educar as crianças está ficando para a escola e não há acompanhamento das famílias. (PQ 1)
Os alunos estão ficando cada vez mais sem limites. (PQ 2)
A cada dia os alunos estão chegando mais indisciplinados e desinteressados. (PQ 16)
Porque falta cada vez mais compromisso dos alunos e das famílias. (PQ 21)
Pois os alunos estão cada vez mais desafiadores, sem limites, sem valores, não haverá mais respeito. (PQ 27)
Por conta das famílias desestruturadas. (PQ 29)
Pois a cada dia as condições principalmente comportamentais e sociais tem dificultado o trabalho do professor. (PQ 30)
Cada vez mais as funções da família estão sendo transferidas para a escola. (PQ 47)
O professor cada ano está menos valorizado e respeitado. (PQ 56)
A sociedade está em constante transformação, já a escola caminha a passos lentos. (PQ 62)

É interessante observar que aparece um *choque com a realidade* nas respostas dessas professoras, representado pela ausência da família na vida escolar das crianças, pela indisciplina da turma e pela desvalorização que sentem ao fazer parte da categoria docente. Mariano (2006) ressalta que os professores vivenciam e irão vivenciar situações inusitadas diariamente, e afirma ainda que são as formas como lidamos com essas experiências e situações que irão nos ajudar na formação da nossa identidade profissional, dando-se essa construção ao longo de toda a carreira profissional. Em suma, as experiências vivenciadas ao longo da carreira docente nos constituem profissionalmente.

5.3 Descobertas

Sabe-se que os desafios e as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente perpassam por tudo e influenciam alguns profissionais a pensarem em desistir da docência, embora as professoras participantes desta pesquisa tenham revelado no questionário aplicado diversas dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam nessa etapa da carreira. Ao serem indagadas se alguma vez já haviam pensado em desistir da carreira docente, 40 das 68 professoras responderam que nunca pensaram em desistir, entretanto, não podemos descartar

que 28 delas já pensaram em desistir devido às frustrações vividas, ao excesso de alunos na sala, à indisciplina, à distância entre os seus ideais e a realidade.

Diante de tantos desafios, Lima (2006) faz uso das palavras de uma das professoras participante da sua pesquisa para expressar o que sentem as que superam as suas dificuldades, as que sobrevivem a esse momento:

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão, que diz: "não adianta fazer nada", pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades (LIMA, 2006, p. 95).

É no início da carreira que o docente depara-se com diversas situações inusitadas, com uma turma que não é estudada na formação inicial e que não é a que idealizou. Em alguns casos, faltam recursos e materiais para trabalhar, momento em que se percebe que está sozinho e que tem pouco ou nenhum apoio. Nesse sentido, essa fase é determinante para a sua permanência ou desistência da carreira docente. Mariano (2006) ressalta que para sobreviver a essas dificuldades, é preciso muito estudo, ensaio e atuação, mas esse movimento precisa ser constatante, acrescentando que são essas situações e a forma como o iniciante lida com elas que ajudarão a formar a sua identidade profissional.

As professoras que sobreviveram a esse período, alegam ter sido por amor à profissão e por realizarem o ideal de contribuir com a sociedade por meio de trabalho.

O carinho dos alunos comigo. (PQ 14)
Amor a profissão. (PQ 15)
Gostar do que faço. (PQ 17)
O amor por ensinar. (PQ 20)
O fato de ter escolhido por afinidade esta carreira me faz permanecer. Amo o que faço e mesmo que não seja valorizada minha carreira, ainda me realizo fazendo diferença na vida de algumas crianças. (PQ 31)
Gosto muito do que faço e acredito na educação. (PQ 54)
O amor pela profissão e acreditando em uma educação melhor. (PQ 55)
Eu gosto muito da minha profissão e tem alunos que precisam da minha dedicação. (PQ 60)

O amor à profissão, o carinho dos alunos e a diferença que acreditam fazer na vida dos alunos são fontes do sentimento da descoberta; apesar dos desafios enfrentados por elas no início da carreira, contribuem para a sua sobrevivência e permanência na carreira docente. Outra fonte descoberta e apresentada por elas é acreditar que são úteis a sociedade.

A opção pela profissão desde o início. Acredito que posso contribuir com a sociedade pela educação. (PQ 1)

Ainda não me vejo realizado em outras profissões, pois quando os alunos demonstram ter aprendido algo comigo, me sinto plenamente capaz e orgulhoso de ter "servido", sido útil, para alguém. (QP 22)

É o que gosto de fazer, embora não seja nada fácil, às vezes frustrar, abrir as portas do conhecimento, ajudar em novas descobertas, ampliar visões, construir novas e boas atitudes com os meus alunos, isso me realiza e supera as frustrações. (PQ 30)

Ao ver o aluno aprender, sentir que está contribuindo com a formação do indivíduo e com a sociedade por meio do seu trabalho, o professor sente-se entusiasmado, satisfeito, isto é, são essas situações que causam o bem-estar no profissional, são esses sentimentos percebidos por essas professoras iniciantes que as fazem permanecer na carreira docente.

Por meio das análises realizadas sobre as descobertas e o bem-estar vividos pelas professoras participantes desta pesquisa, pode-se observar e perceber as razões que as motivaram a permanecer na carreira docente. Mariano (2006, p. 25) alerta-nos que "não podemos parar na primeira leitura de texto, no primeiro tropeção, na primeira gagueira". Para permanecer no exercício da docência, é preciso ser persistente e estudar sempre, isto é, viver em constante formação, estar numa busca constante, buscar ajuda dos mais experientes e não desistir na primeira barreira que surgir, pois a formação do professor é um processo contínuo, que segundo Marcelo Garcia (2009), se dá ao longo de toda a carreira docente, por isso, ele optou pelo conceito de desenvolvimento profissional, por dar a ideia de continuidade.

6. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO

“Aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação...”
Paulo Freire

6.1 Formação Inicial

A formação inicial compreende aqui a faculdade de Pedagogia ou Normal Superior, ambas habilitam o professor a lecionar como Professor I, isto é, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Como parte essencial de seus currículos, tais cursos devem abordar e ensinar ao futuro professor como ensinar, como a criança aprende, qual a melhor forma de avaliar, dentre outros conteúdos metodológicos, que instrumentalizarão e auxiliarão os professores na prática pedagógica.

As professoras participantes desta pesquisa, revelaram que sentiram e ainda sentem muita dificuldade em fazer o ajuste da teoria aprendida à prática da sala de aula. Sobre essa questão da dificuldade de ajustar a teoria aprendida na formação inicial à prática que os docentes apresentaram, Gatti e Nunes (2009) realizaram uma pesquisa em diversos cursos de Pedagogia do Brasil e constataram que “o que e como ensinar” surgem de forma muito incipiente num conjunto que 28% das disciplinas são voltadas à formação específica de professores. Notaram ainda que as ementas dos cursos de Pedagogia revelam “maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas” (GATTI e NUNES, 2009, p. 22-23). A fala da P.3 na discussão do grupo focal, validada pela citação das autoras, quanto à questão dos conteúdos oferecidos pela faculdade de Pedagogia, é a seguinte:

Eu fiz uma faculdade federal que foi totalmente voltada para a área acadêmica, todas as minhas colegas seguiram a carreira acadêmica, foram direto para o mestrado, hoje estão no doutorado e nunca passaram por uma sala de aula, eu fugi um pouco disso, e estou completamente perdida, por que eu não aprendi a dar na faculdade em momento nenhum, estudávamos os grande sociólogos, os grandes psicólogos, os grandes filósofos, e tudo uma teoria muito bonita [...] mas o dia a dia de uma sala de aula eu não vi, eu não tive didática por exemplo, numa federal. Fiz quatro anos e não tive didática! Para um mestrado talvez eu esteja mais preparada para enfrentar do que o que estou enfrentando agora, pois está sendo um desafio muito grande! (PGF. 3)

Diante disso, fica a pergunta: Como uma faculdade de Pedagogia, cujo objetivo é a formação de professores, ao longo dos quatro anos de curso não oportuniza aos estudantes a

disciplina de Didática? Disciplina que podemos tratar como de suma importância à formação docente por se tratar do “como ensinar”. De que adiantará o professor saber sobre os grandes filósofos, sociólogos e psicólogos se não souber como ensinar? Como ajustar tais teorias a sua prática pedagógica? Sobretudo, partindo do pressuposto que o ofício do professor é ensinar. Dessa forma, diante dos dados apresentados pelas autoras e pela fala da PGF. 3, podemos inferir que a preocupação com as disciplinas voltadas à metodologia, Didática e outras que auxiliam o saber da prática docente, são oportunizadas, porém, com menor ênfase e preocupação, e em alguns casos, nem são oportunizadas.

Os dados da pesquisa realizada pelas autoras apresentam que as “atividades complementares” e “outros saberes” chegam a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia, por isso, Gatti e Nunes (2009, p. 23) afirmam que “a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aulas fica bem reduzida”. Talvez isso comprometa o período de inserção profissional do professor, que ao formar-se em um curso com esse currículo, sente-se inseguro e perdido, com dificuldades em exercer a docência, conforme nos aponta a PQ. 30 que sente dificuldade em “*Conseguir adequar a teoria estudada com a realidade e a prática*”, talvez por não ter recebido uma formação que estabelecesse uma relação entre a teoria e a prática. De acordo com Gatti e Nunes (2009), a relação teoria-prática proposta nos documentos que analisaram mostra-se comprometida desde a base formativa.

Diante da pesquisa realizada pelas autoras, podemos inferir que as dificuldades que as professoras PQ.4, PQ.30, PQ.45 e PQ.65 revelaram ao responder ao questionário não sejam uma particularidade ou fragilidade delas, mas das instituições que ofertam o curso de formação superior de professores, não oportunizando um currículo que forme para a prática do ensino, para o como ensinar. Há movimentos buscando suplantar esses problemas, mas vale ressaltar que para essas cinco professoras participantes do grupo focal a formação inicial foi ruim, o que não significa que foi assim para as 68 participantes e para o Brasil. Porém, as falas das professoras PQ. 1, PQ. 2 e PQ. 5, participantes do grupo focal, explicitam esse momento desafiador da entrada na carreira, quando elas precisam colocar em cena tudo o que aprenderam no decorrer da formação superior, conforme nos revelam os excertos a seguir:

Na faculdade de Pedagogia você não aprende o que vai dar na sala de aula, então na hora que você chega fica perdido, sem saber o que fazer... tem gente que faz estágio, tem gente que não faz estágio, aí fica mais difícil ainda porque não vivenciou a sala de aula, porque o estágio dá pouco da noção do que é estar à frente da sala de aula, e quando você chega eu acho que o principal é o domínio,

tendo esse controle, depois você vai procurando e pegando o que você vai dar [...] e isso a faculdade não te ensina, a Pedagogia em si não ensina! (PGF. 1)

A minha maior dificuldade ao entrar na Rede Municipal, foi de não saber o básico, como não saber preencher uma caderneta [...] não saber o básico, a parte burocrática, na parte pedagógica. Foi difícil, pois a faculdade não forma você para a sala de aula, ela te dá os conteúdos e você acha que vai sair da faculdade e dar conta de uma sala de 35 alunos, e você não vai dar conta! [...] preciso pesquisar muito os conteúdos no you toubé para dar aula, porque a faculdade não ensina. Aquela disciplina na faculdade... a didática, gente aquela matéria é muito vaga, eu achei que ia estar pronta, e quando chegou aqui, vi que não estou. (PGF. 2)

A gente não sai preparado da faculdade para enfrentar o dia a dia da escola, eu cheguei muito assustada e fiquei perdida, [...] e pensei o que eu faço? O que eu vou fazer? Então diante do meu despreparo eu procurei alguns cursos que pudessem me ajudar, como o de Matemática, que eu não tive na faculdade, e quando tem o conteúdo passa muito rápido e de forma rasa, como a parte da didática que passam de forma muito pincelada, por isso fiz um curso de didática da matemática, alfabetização [...] e depois a gente vai por tentativa e erro, daí a experiência vai nos ajudando. (PGF. 5)

As falas das professoras revelam-nos a expectativa que tinham com relação ao curso de Pedagogia. Elas acreditavam que fosse sair da faculdade preparadas para enfrentar uma sala de aula de aula, para ensinar, mas a realidade não foi essa, pois ao assumir sua turma, perceberam o quanto ainda faltava para aprender a docência e o quanto se sentiam despreparadas ao sair da faculdade. Darling-Hammond, Baratz-Snowden (2005 *apud* CALIL, 2014, p. 61) afirmam que não é uma única forma de abordagem na formação que dará conta de atingir todos os futuros professores, porém, as formações iniciais devem garantir que os futuros professores compreendam as bases da aprendizagem, do desenvolvimento, do currículo e do ensino antes de partirem para a prática. E acrescentam que se os futuros professores estiverem aprendendo seu trabalho via experiências com alunos ou com estágio, a supervisão dessas experiências deverá ser realizada por profissionais mais experientes.

As autoras colocam que atualmente o que tem ajudado muito na aprendizagem da prática é a formação pré-serviço, que possibilita que o futuro professor faça a conexão entre teoria e prática, concretize o que aprende na faculdade, faça o ajuste e se esforce na resolução dos problemas. Essas ações de relacionar a teoria à prática exigem que eles se engajem em pesquisa e reflexão sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem (DARLING-HAMMOND, BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 31 *apud* CALIL, 2014, p. 62).

O que chama a atenção é o fato de as participantes PGF. 5 e PGF. 3 revelarem que além da falta de conexão entre a teoria e a prática, ainda há o fator da falta de alguns conteúdos básicos na formação inicial do professor, como a “Didática” que ensina o como ensinar. Os dados da pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009, p.24) afirmam que apenas 3,4% referem-se à “Didática Geral”, talvez seja por isso que as professoras iniciantes

apresentam dificuldades ao lecionar, por terem tido menos conteúdo e tempo em aprender o “como ensinar”, caracterizado aqui como “didática”. O relatório apresentado pelas autoras revela ainda que:

Didáticas específicas, metodologia e práticas de ensino” (o “como ensinar”) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, “o quê” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. (GATTI; NUNES, 2009, p. 24)

Os dados apresentados levam-nos a inferir que pode ser por isso que as iniciantes participantes desta pesquisa revelaram sentir medo, insegurança, falta de domínio da classe e do conteúdo e dificuldade em relacionar a teoria à prática. Dessa forma, cabe-nos refletir acerca de como conteúdos tão importantes e necessários à docência, como a didática e os conteúdos a serem ensinados às crianças, podem representar um percentual tão pequeno no currículo das instituições de formação de professores no Brasil. Como pode um professor assumir uma sala sem saber “o quê” e “como ensinar”? Isso sugere que se faz necessário repensar o currículo proposto na Pedagogia, partindo do pressuposto de que esse é um curso de formação inicial de professores.

No Brasil, uma experiência pré-serviço que relaciona bem a teoria com a prática e que contribui muito na formação do futuro professor é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que os alunos, ainda graduandos, têm a oportunidade de vivenciar, analisar e ser orientados em sua prática de sala de aula, antes de se formarem e ingressarem em suas próprias salas de aula. Isso traz à baila dois pontos importantes ao graduando: o primeiro trata do conjunto de habilidades e competências do qual ele pode se apropriar, percebendo que seu planejamento e sua rotina devem ser flexíveis e são passíveis de ajustes, dependendo das circunstâncias; o segundo refere-se à preparação do futuro profissional para a aprendizagem ao longo da carreira profissional e da vida, com suas próprias práticas e percepções de outros, com relação ao seu trabalho quando assumir o ensino em suas salas de aula.

A formação pré-serviço apresenta-se como um complemento à formação inicial e tem ajudado muitos professores a amenizar os sentimentos de desespero, a maneira de e sentirem perdidos, o fato de não saberem o que fazer diante de uma sala de aula ao assumirem sua turma. Durante a discussão do grupo focal, esses sentimentos fizeram-se presentes nos relatos das professoras participantes.

A angústia, o desespero e o se sentir perdida fazem parte da profissão docente, partindo do pressuposto de que a complexidade é uma característica da profissão, pois ao assumir uma turma, muitas coisas estão em cena, como as metas a serem cumpridas, a diversidade de alunos, a relação professor-aluno-conhecimento e muitos outros condicionantes. Por isso, muitas dúvidas acompanham o cotidiano do professor iniciante, o que podemos notar nas falas das professoras PGF (1), PGF (2) e PGF (5), condizentes com a seguinte citação:

O que ensinarei entre tudo o que deveria ensinar? Como posso compreender isso para que meu entendimento torne o deles possível? O que estão pensando e sentindo em relação a mim, uns aos outros e em relação ao que estou tentando ensinar? Quão perto eu deveria vir e quão longe eu deveria ficar? (DARLING-HAMMOND, BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 38, apud CALIL, 2014, P. 64).

Todas essas questões e outras mais habitam a mente do professor enquanto ensina, pois é nessa hora que ele precisará colocar tudo o que sabe em jogo para gerir sua sala de aula; e no início da carreira, talvez o professor ainda não tenha esse domínio total das ações, o que ficou muito claro na fala da PGF. (5), relatando ter pensado “*o que eu faço? O que eu vou fazer?*” ao assumir sua turma, diante do novo e das complexidades da profissão, diante de ter que distribuir tarefas, ensinar, planejar, observar e analisar sua aula para replanejá-la caso julgasse necessário. E o que fazer diante do imprevisto? A percepção de que há imprevistos e a complexidade compõem o trabalho do professor, sendo de suma importância.

Esse despreparo mencionado pelas participantes desta pesquisa revela-nos que além da teoria oferecida nos cursos de formação de professores não atender à necessidade da inserção profissional docente, ainda temos a questão dos estágios, que vêm sendo outro fator a ser repensado, pois apesar de ter tido sua carga horária ampliada, Gatti e Nunes (2009, p. 30) afirmam que “não se obteve evidências, neste estudo de como eles vêm sendo de fato realizados”. No grupo focal, essa questão da falta de planejamento, controle e supervisão de estágio ficou evidente na fala da PGF. 3, que cursou Pedagogia em uma universidade federal e anteriormente relatou não ter tido a disciplina de didática durante a sua formação, silenciou-se, ficou pensativa e em seguida demonstrando indignação desabafou:

Eu fiz estágio, mas como eu trabalhava, o estágio era aquela coisa mais para constar, achava uma professora que assinava, eu ficava uma horinha na sala e ela assinava que eu tinha feito, foi tudo assim porque eu sempre trabalhei durante a minha formação na Pedagogia. (PGF.3)

A professora em questão, identificada como PGF. 3, explicitou no grupo focal que não teve a oportunidade de estudar didática e tampouco de fazer seu estágio com o rigor necessário à aprendizagem da docência. É notório o quanto essas questões a frustram e o quanto se sente prejudicada. Apresentando muitas dificuldades no exercício da docência por não ter tido tais oportunidades, ela alegou que não aprendeu a dar aula na faculdade, e como não fez estágio, também não pôde vivenciar o que acontece numa sala de aula. O que causa estranhamento é ver um curso criado para formar professores que não ensina o como ensinar, que não acompanha o estágio do aluno. Que professor essa universidade está formando? Para atuar onde? Para atender e ensinar que tipo de aluno? Será mesmo que ela está formando professores intelectuais transformadores? Segundo Freire (2001), somos formadores de opinião e, assim sendo, temos a obrigação de estimular o pensamento crítico em nossos educandos, assumindo assim uma opção política de forma coerente. E será que a universidade está formando esse profissional? Cabe-nos refletir sobre essa questão.

A situação mencionada sugere que talvez não haja um planejamento e um acompanhamento adequado de como está sendo realizado o estágio. Gatti e Nunes (2009) apontam ainda que a maior parte dos estágios constituem-se de observação e não de práticas efetivas de estudantes de Pedagogia nas escolas. A participação ativa dos estagiários no ambiente escolar e na sala de aula pode contribuir muito com o processo de inserção do profissional docente, além de ajudá-lo a sair da teoria e começar a colocar em prática o que foi aprendido, considerando que ao assumir sua sala de aula, ele terá tido experiências que irão lhe auxiliar na docência, pois segundo Tardif (2002, p. 23),

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacional da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Um problema decorrente desse tipo de formação é o excesso de teoria em detrimento das atividades práticas, mas é também o fato de ser um conhecimento descontextualizado, que não é significativo aos estudantes do magistério, talvez pela falta de conexão da teoria com a prática ou pelo fato de que ele tenha acesso somente à teoria e não à prática. Não que a teoria estudada não seja importante, mas sim a maneira como ela é apresentada. Tardif (2002) expressa isso como modelo aplicacionista, no qual o sujeito deve encontrar as coisas no

ambiente escolar da forma como a teoria é apresentada - é como se ela pudesse ser encontrada na prática. A prática é diferente da teoria, tendo lógicas próprias; então, para que serve a teoria? A teoria serve para que o sujeito compreenda a prática, para que o sujeito tome consciência das suas ações. Nesse sentido, Imbernón (2004) afirma que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria, isto é, a teoria me permite ver melhor aquilo que eu não veria de outra maneira, mas ela não serve para aplicar na prática, por isso, o professor sente o choque da realidade ao ingressar na carreira, pois ele chega com toda sua bagagem aprendida na faculdade, com tudo o que estudou no curso de formação inicial, isto é, toda a teoria, porém, não teve proximidade com o ambiente escolar, por isso se surpreende e, logo, pensa: Como vou dar conta disso? Não aprendi isso na faculdade! Não vi isso na teoria.

Pensando nisso, Imbernón (2004) argumenta que é necessária a organização de um tipo de formação que permita ao professor tornar-se um profissional crítico e investigador, um agente de mudanças que desenvolva constantemente maneiras de agir individual e coletivamente, mas que também consiga compreender que apesar de ser importante saber o que deve fazer e como fazer, é importante saber por que deve fazê-lo.

6.2 Formação continuada

Sobre a formação, foi perguntado às professoras como elas avaliam a formação docente no horário de trabalho, solicitando ainda que apontassem os pontos positivos e negativos da formação, o que acarretou diversas respostas. No caso da avaliação positiva: dinâmica, boas discussões, mas as que despontaram foram as **trocas de experiências**, que 15 mencionaram, e formação que **auxilia na prática** da sala de aula, apresentadas a seguir:

Ótimas trocas de experiências nos momentos de ensino. (PQ 4)

Dinâmico, interessante, crescimento com as reflexões em grupo, trocas de experiências. (PQ 6)

Importante e necessária, troca de experiências, conhecer e aprender coisas novas. (PQ 11)

Bom momento para realizar trocas com os colegas, quando temos tempo de estudo também é positivo. (PQ 18)

Estudo coletivo, trocas de experiências, debates e confrontos de ideias são muito positivos. (PQ 27)

Boa, pois possibilita a troca de experiências. (PQ 28)

Troca de experiência. (P 35)

Discussão sobre os assuntos, apoio dos colegas, tempo para planejar e troca entre os pares. (PQ 36)

As orientações pela O.P., as formações continuadas são boas, trocas de experiências com as colegas. (PQ 43)

Troca de experiências e atividades. (PQ 44)

Muito útil, fácil de aplicar e valoriza a troca entre os colegas. (PQ 45)

Grupo, troca de experiência, de atividades tanto com as colegas da mesma série como as demais. (PQ 46)

HTC, formação na escola e no CEFE e trocas de experiências com os pares. (PQ 51)

O HTC é excelente, principalmente com o apoio da nossa orientadora pedagógica e dos colegas mais (PQ 60)

Troca de experiência. (PQ 68)

O valor atribuído às trocas de experiências tem sido recorrente nas respostas dadas por essas professoras. Isso é o que Tardif (2002) chama de saber da prática ou saber da experiência, que são os saberes aprendidos na prática e nas trocas de experiência. Na discussão do grupo focal, **a troca de experiência** como uma fonte de aprendizagem da docência também surgiu de forma significativa. Nesse momento, as participantes já demonstravam estar mais à vontade para falar, e se expressaram com serenidade, conforme nos apontam as falas a seguir:

[...] a gente sai com toda garra da Pedagogia, achando que vai fazer isso e aquilo, não conseguimos e vamos frustrando, por não ter ninguém para orientar, então o que ajuda muito é a parceira de sala, uma vai ajudando a outra, trocando experiência, olha consegui fazer isso, faça aquilo e até hoje é assim, por que ninguém vem falar olha é seu primeiro ano, o que você quer fazer? Aqui é assim... eles não explicam nada, nada. (PGF. 1)

A gente partilha pelos corredores, mas com grupo formalmente a gente não consegue isso, [...] eu pergunto as colegas, olha na minha sala está acontecendo isso, você já passou por isso? O que você fez? É troca de experiência mesmo, fundamentalmente a troca de experiência que ajuda a superar minhas dificuldades. (PGF. 4)

A troca de experiência que ajuda na prática de sala de aula. (PGF. 3)

As trocas ocorrem informalmente, geralmente entre as professoras do mesmo nível, no corredor da escola, por email, por telefone, mensagem, whatsapp, a gente fala olha eu vou dar isso, daí a gente vai trocando assim, porque no horário mesmo do HTC a gente não tem esse tempo. (PGF. 5)

Diante dos relatos das professoras, vemos a importância de a escola criar e garantir um espaço formal em horário de HTC para essas trocas entre os pares. Nóvoa (2009, p. 16) ressalta "a ideia da escola como espaço de formação, como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, e supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente", ou seja, é na escola que o professor dará continuidade a sua formação, terá um acompanhamento da sua prática e poderá refletir sobre ela. Canário (1997) ressalta que a escola passa a ser um espaço de convivência, não só de ações meramente pedagógicas, mas um lugar de necessária reflexão constante entre os pares, aprendendo a profissão a partir de

um processo reflexivo constante entre as teorias e a prática de sala de aula. Infelizmente na escola em que o grupo focal foi realizado, essas trocas não são asseguradas para ocorrerem no HTC, horário apropriado para a formação, isto é, pode-se dizer que ao que se refere às trocas de experiências nessa unidade escolar, esse tempo, oportuno para isso, não está sendo otimizado, sobretudo, considerando-se que a escola é um espaço muito rico de experiências da prática docente. Pode-se dizer que é um laboratório vivo da ação do professor, a partir do qual suas reflexões acerca do seu conhecimento possibilita a construção do saber-fazer sua prática.

As respostas apresentadas pelas professoras que responderam ao questionário revelam a formação em serviço, condizente com os estudos que Nóvoa (2009), Tardif (2002) e Canário (1997), evidencia a qualidade da formação. Nessa rede de ensino, depende da equipe gestora que está à frente. As respostas apresentadas abaixo revelam a satisfação dessas professoras com a formação que recebem na escola. O que se confirma nos excertos, a seguir, refere-se a uma formação que auxilia na prática em sala de aula, vejamos:

Auxilia na prática pedagógica, motivação, embasamento teórico. (PQ 2)
Esclarecimento, novas informações e conceitos relacionados a prática em sala. (PQ 5)
Fundamental para a manutenção da prática pedagógica. (PQ 12)
Gradual e contínua. Os HTC's vão auxiliando nosso trabalho em sala de aula. (P 16)
Bem atrelada a prática, bons formadores. (PQ 20)
As formações enriquecem e auxiliam significativamente o nosso trabalho. (PQ 23)
Todas as formações que participei até então atendem a necessidade que preciso em sala de aula. (PQ 30)
Contribui com meu trabalho em sala está alinhado. (PQ 31)
Assuntos pertinentes a sala de aula. (PQ 34)
Tratam de temas necessários e reais à sala de aula. (PQ 41)
Teorias interessantes e estágio prático. (PQ 54)
Atende as necessidades da sala de aula (HTC noturno). (PQ 54)
Dentro do contexto necessário a prática docente. (PQ 58)

Percebe-se nas falas dessas participantes que a formação oferecida a elas atende aos seus anseios, suprem as suas necessidades do cotidiano da sala de aula, uma formação consistente e pertinente ao trabalho que desenvolvem. Mizukami *et al.* (2010, p. 73) ressaltam que "os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e ideias", ou seja, precisam da ajuda e do apoio de um grupo que lhes dê suporte quando necessário, mas que os alimente com ideias e conhecimentos. Ao analisar a avaliação dessas professoras advindas de 14 escolas diferentes onde recebem formação em serviço, percebe-se que estão de fato fazendo parte de uma comunidade de aprendizagem que lhes oferece o apoio e as ideias e compartilham suas experiências e seus conhecimentos.

Sobre a formação em serviço, foi solicitado também que avaliassem o que consideram como ponto negativo. Nesse quesito, nem todas se pronunciaram, mas surgiram três elementos mais recorrentes: 17 delas apontaram a **falta de tempo para estudos**, seis apontaram a **falta de relação da teoria com a prática** na formação e dois acham que há **pouco tempo para planejamento**. Tais afirmações justificam-se nas respostas a seguir:

Deveria haver mais tempo dedicado à formação. (PQ 12)
Falta de tempo com o coordenador pedagógica. (PQ 13)
Muita informação e pouco tempo de reflexão. (PQ 20)
Não é possível abranger todos os pontos necessários no tempo em que é preciso. (PQ 25)
O negativo é a falta de tempo, pois há muita burocracia com documentação. (PQ 27)
Precisava de mais tempo para as trocas de experiências. (PQ 31)
Em alguns momentos não conseguimos dar continuidade em algumas formações devido a convocações. (PQ 32)
Falta de tempo para estudos. (PQ 33)
Pouco tempo. (PQ 35)
Excesso de afazeres em curto tempo. (PQ 38)
Acredito que poderíamos ter mais oportunidades de formação junto à SME, além das formações na escola. (PQ 41)
Mais tempo para aprimorar o que aprendemos, exemplo: formação com relação aos tablets. (PQ 52)
A falta de tempo para realização de troca de ideias com os pares. (PQ 64)

As professoras alegam pouco tempo para a troca de experiências, a reflexão, os estudos, percebendo-se, portanto, que sentem necessidade de um espaço maior de trocas e estudos que deem aporte ao trabalho que desenvolvem em sala de aula, solicitando uma formação que as auxilie na prática, conforme apontam as respostas abaixo:

Muitas vezes o tempo é gasto com assuntos que não interferem diretamente em nosso trabalho em sala de aula. (PQ 18)
Falta de formação com atividades práticas. (PQ 36)
Não aborda todos os pontos, temas necessários a nossa prática. (PQ 45)
Não tenho muitas formações sobre a prática, fica tudo muito na teoria. (PQ 50)
Pouca relação teoria e prática. (PQ 54)

As respostas dadas por essas professoras revelam que elas veem a escola como um espaço de formação, de construção do saber da prática. Nono (2011) ressalta a importância da troca de experiências na formação profissional, e afirma que a escola é o "espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudanças de comportamentos e atitudes" (p. 80). A escola precisa planejar e oportunizar momentos de formação e reflexão sobre a prática docente, além de ter

que garantir também momentos de planejamentos, do que duas das participantes queixaram-se.

Na discussão do grupo focal, a questão do HTC foi polêmica, quando as professoras demonstraram muita insatisfação com a formação oportunizada na escola que trabalham, pois lá a formação continuada está na contramão da própria rede de ensino e do que os estudiosos sobre o assunto, como Nóvoa (1992) e Carlos Marcelo (1997), defendem como a escola ser o “locus de formação”, na medida em que evidenciam que as experiências vivenciadas pelos professores dentro do espaço escolar são muito significativas para a construção do seu saber. É nesse cotidiano que ele aprende, reflete, reestrutura seu aprendizado e faz descobertas, aprimorando sua formação. Mas infelizmente a escola pesquisada não é um “locus de formação”, sendo relatado por elas com certo tom de indignação e revolta, o que se torna evidente nas falas a seguir:

Não existe um momento específico de orientações aos professores iniciantes, o HTC não dá conta, é tudo tratado de forma muito superficial. (PGF.3)

O HTC para mim é perdido! Eu considero todos os HTC's aqui da escola perdidos, quando somos convocados para formação do Ler e Escrever também, quando chegamos lá são vários slides lidos, [...] manda para gente, que a gente lê aqui, não preciso sair daqui para ir até o CEFE ficar lendo. Eu sinto o tempo de HTC perdido, tanto aqui quanto lá, eu poderia tá fazendo várias coisas, planejando, pensando com as colegas, por que o tempo que tivemos para sentar junto foi um dia no começo do ano para o planejamento, e depois agora na semana de férias que os alunos começaram a faltar antes, daí a gente sentou e planejou de novo. [...] O HTC aqui está tendo, mas se você for lá, vai ver que é uma coisa muito superficial. Não tem um estudo prático, [...] a Maiara está passando por uma situação complicada, então vamos levar para o HTC para resolver, é legal, é ótimo, mas não acontece! Então o estudo coletivo não tem! Não funciona. (PGF. 1)

Os temas do HTC saem fechados da SME, da supervisão, assim, o que acontece aqui a gente não consegue partilhar, não supre nossas necessidades, não atende a necessidade da escola, então a gente partiha falando pelos corredores, mas com o grupo numa reunião formal a gente não consegue isso. (PGF. 4)

No HTC temos muita formação voltada para a teoria, a gente fica muito presa, e a gente não tem esse tempo de trocar experiências, de fazer isso mais formalmente, de uma pessoa vir perguntar para você o que deu certo ou não, [...] as trocas acontecem informalmente, por que no horário de HTC não temos esse tempo, [...] não ajuda nossa prática. (PGF. 5)

Percebe-se nas falas das professoras certa indignação e frustração sobre o que esperam da formação oferecida pela escola. As queixas das professoras são fortes quando confessam que o HTC é um tempo perdido, que não atende às necessidades e às dificuldades que enfrentam na sala de aula, por não propiciar trocas de experiências entre os pares e nem mesmo tempo para planejamento. Se o HTC é um horário destinado à formação do professor para

estudos e reflexões da prática, por que esses momentos não estão acontecendo nessa escola ? Se a escola conta com a figura do orientador pedagógico e as professoras estão perdidas, com dificuldades no dia a dia, por que não estão recebendo assessoria?

Conforme o relato indignado da participante PGF. (1) do grupo focal, “[...] *estudo coletivo não tem! Não funciona.*”, isto é, do ponto de vista dessa professora, a aprendizagem nessa escola não existe, a escola em questão não é um espaço de formação docente.

Ao analisar os dados coletados por meio dos questionários e do grupo focal, ficou evidente o quanto a formação em serviço, assim como a sua qualidade, depende do orientador pedagógico de cada unidade escolar, isto é, do seu empenho e da sua competência, pois ficaram evidentes as divergências nas respostas no que se refere à formação oferecida pela escola. Alguns a veem como úteis e enriquecedoras; outros acham que esse tempo não está sendo bem aproveitado. Talvez as respostas tenham sido divergentes porque os docentes participantes são de diferentes escolas. No caso do grupo focal todas apontam a formação como insuficiente, são todas da mesma escola, por isso a avaliam da mesma forma.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta que é necessário reconhecer a escola como um espaço educativo onde o professor se forma de acordo as suas necessidades, mas é preciso atrelar a formação contínua à gestão escolar e às práticas curriculares e estas com a escola e os seus projetos. A escola é o espaço onde o professor ensina, mas também aprende por meio da prática reflexiva dos seus saberes, compartilhada com seus pares.

As solicitações das professoras corroboram o que afirma Canário (1997), ao ressaltar que na escola o aprendizado por parte dos professores também acontece, e frisa que é nesse espaço privilegiado que eles aprendem como ensinar. É isto que as professoras solicitam - momentos de trocas e de estudos para aprender como ensinar seus alunos. O autor atribui à escola e às socializações profissionais, que acontecem a partir das vivências relatadas, uma grande importância para a consolidação da formação docente. Assim, a escola passa a ser entendida como contexto onde se dá a ação pedagógica e um espaço de constante reflexão do professor que relaciona a teoria à prática da sala de aula. A troca de experiência pelos pares é imprescindível dentro do espaço coletivo da escola, constituindo a base da formação continuada a partir da prática docente e da reflexão sobre a prática.

Em suas concepções, Canário (1997) defende que a identidade profissional do professor constrói-se no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática docente, os seus saberes, os seus fazeres e as suas necessidades, visando à possibilidade de ações de mudança, daí a importância da escola oportunizar uma formação que contemple essas questões, visando ao desenvolvimento profissional do professor.

6.3 Relações teoria-prática

A questão do **ajuste da teoria à prática**, de trazer toda a teoria que aprendeu ao longo da formação inicial para a prática da sala de aula, apresentou-se como uma dificuldade no início da carreira, pois em sala de aula, é preciso que o professor articule e coloque em jogo vários saberes ao mesmo tempo, como: a teoria, o conteúdo, a didática, a metodologia, o domínio da turma, entre outros. Os desafios aos quais se referem ficam claros nas respostas apresentadas abaixo pelas professoras iniciantes:

Ajustar a teoria a prática e a realidade dos alunos. (PQ 4)

Conseguir adequar a teoria estudada com a realidade e a prática. (PQ 30)

Adaptação do currículo ao período disponível de aula. Planejamento da rotina escolar. (PQ 45)

A teoria estudada e a atual realidade da nossa sociedade. (P 65)

Alinhar a teoria à prática não é um processo fácil e mecânico, é desenvolvido e aprendido na prática, sendo preciso refletir sobre a prática à luz da teoria. Nesse sentido, Freire (2000, p. 43), afirma que é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, isto é, alinhar a teoria à prática é um processo gradativo, que é desenvolvido por meio da reflexão da prática, objetivando a transformação e o aprimoramento da prática, pois segundo Freire (2004, p.70), “é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. Assim, o autor mostra-nos que a teoria aprendida na formação inicial auxilia e facilita a compreensão do que ocorre na prática da sala de aula, assim como a experiência em sala de aula possibilita e facilita a compreensão das teorias estudadas e os conhecimentos adquiridos para o exercício da docência, e aos poucos, por meio da ação-reflexão-ação, o professor vai ajustando a teoria à prática docente. Schön (1992) ressalta que a reflexão na ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais e pode ser compreendida também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer. Para o autor, a reflexão sobre a ação está numa relação direta com a ação presente, isto é, com a reflexão na ação, e consiste em uma reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Assim, ao adentrar na sala de aula, o professor poderá recorrer às teorias estudadas, ajustando-as a sua realidade e prática. Por isso, durante todo o processo de formação docente,

a teoria e a prática são necessárias, considerando que a teoria o capacitará para o exercício da prática docente e o auxiliará na prática educativa.

6.4 O entusiasmo na busca da Autoformação

Sobre a formação, as professoras apontaram alguns fatores, como: o **saber da prática**, cursar uma **pós-graduação** e com menor recorrência **inclusão** e **indisciplina**. Dos fatores apresentados, o mais recorrente foi o **saber da prática**. Dos professores participantes desta pesquisa, 14 afirmaram sentir sua falta no cotidiano da sala de aula, o que se justifica nas respostas abaixo:

O sistema da rede municipal se preocupa muito com a teoria e a prática está a desejar. (PQ 1)

Mais cursos gratuitos para aumentar mais meu desempenho dentro da sala de aula. (PQ 14)

Cursos que sejam realmente possíveis de se aplicar na sala de aula. (PQ 15)

De práticas que são mais direcionadas as dificuldades em sala de aula. São tantas as teorias, mas poucas partidas da prática. (PQ 22)

De conteúdos mais voltados para sala de aula, para auxiliar minha prática. (PQ 24)

Continuar me aperfeiçoando sempre, buscando cursos que apoiem melhor meu desempenho com a classe/ano que estou trabalhando. (PQ 31)

Tematização da prática. (PQ 33)

Sinto falta de uma formação com atividades práticas. (PQ 36)

Maior espaço para a troca de experiência e cursos para discutir questões psicológicas e sociológicas. (PQ 38)

De prática aliada à teoria. (PQ 39)

Mais prática de escrita e revisão para revisar os alunos. (PQ 40)

De condições financeiras que e que estimulem maior formação. (P 41)

De conteúdos práticos e aplicáveis em sala de aula. (PQ 42)

De um espaço de tempo para planejamento e trocas de práticas entre os colegas. (PQ 45)

A formação docente é contínua, nunca para, sinto falta de cursos para aperfeiçoar o dia a dia em sala. (PQ 62)

As respostas apresentam a lacuna que ainda percebem em sua formação, confirmando o que os estudos de Nono (2011) e Tardif (2002) evidenciam, no que se refere aos saberes necessários à docência. Freitas (2000 *apud* NONO, 2011, p. 33) afirma que "os professores iniciantes passam, então, a investir prioritariamente no saber prático, no como fazer, que é valorizado pelas escolas e que também responde às suas necessidades mais emergentes e situacionais". Certamente isso explica a necessidade que as participantes sentem de ter uma formação que as auxilie na prática, que lhes dê suporte ao adentrarem na sala de aula, que os conteúdos dos cursos aperfeiçoem a sua prática e sejam úteis à prática docente suprimindo as suas necessidades.

Tardif (2002) ressalta que o saber da prática, também conhecido como saber experiencial, brota da experiência, do convívio e do conhecimento de seu meio profissional. Segundo o autor, esse saber advém da prática profissional, da troca de experiência com os pares, e nesse sentido, é importante que a escola oportunize esse espaço de trocas e aprendizagens entre os docentes, o que é reforçado nas falas dos PQ. (38) e PQ. (45) - é notório que solicitam esse espaço para aprender a prática. Em seus estudos, Mizukami *et al.* (2002, p. 73) afirma que "para que os professores aprendam novas formas de ensinar precisam trabalhar com os pares - dentro e fora da escola", assim eles poderão aprender com os fracassos, com os acertos e erros e poderão partilhar seus conhecimentos. Em suma, a autora ressalta que "os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem" (p. 73), pois nessa comunidade eles poderão tirar suas dúvidas, aprender com sucessos e fracassos, partilhar ideias e conhecimentos e experimentar.

A necessidade de buscar novos conhecimentos e dar continuidade aos estudos e se especializar surgiu em 11 das respostas obtidas, representadas pela vontade de ingressar na **pós-graduação**, sendo que dessas, sete manifestaram o desejo de cursar o mestrado, havendo até quem almejasse o doutorado, conforme mostram as respostas abaixo:

Saber inglês e fazer mestrado. (PQ 7)
Fazer um mestrado e antes, uma pós-graduação. (PQ 13)
Preciso fazer pós-graduação, mestrado... (PQ 16)
Poder fazer um curso de especialização (pós-graduado). (PQ 23)
De realizar um mestrado. (PQ 28)
Dar continuidade com os estudos, no caso, fazer mestrado. (PQ 32)
Continuar estudando, fazer pós graduação. (PQ 43)
De uma pós-graduação, que farei no próximo ano. (QP 52)
Fazer mestrado. (PQ 59)
Fazer pós-graduação. (PQ 64)
Fazer mestrado e doutorado. (PQ 66)

A busca pela sonhada **pós-graduação** explicitada pelas participantes é o que Vaillant; Marcelo (2012, p.30) chamam de autoformação. Segundo os autores, essa é "uma formação que o indivíduo participa individualmente", isto é, ele a busca conforme as suas necessidades, sendo sujeito de sua própria formação. Os autores atribuem essa busca de novos conhecimentos "à vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho" (p. 31), aprendizagem que não é imposta, mas uma busca autônoma e independente, que objetiva suprir algum déficit. Nesse sentido, a vontade de superar essas dificuldades impulsiona o indivíduo a buscar a autoformação.

Algumas professoras demonstraram preocupação com a questão da **inclusão escolar**, relatando que precisam de mais apoio e formação para atender a esse público. Os excertos, a seguir, revelam o que sentem essas participantes:

Estou me atualizando para compreender sobre a educação especial, pois não tenho apoio na rede. (PQ 8)

Recebemos alunos com necessidades especiais e assim é preciso que tenhamos formação sobre essas necessidades. (PQ 34)

De mais cursos voltados aos alunos integrados. (PQ 47)

Entender mais profundamente a educação especial, por conta das inclusões. Como, o que e quando trabalhar com eles? (PQ 61)

Diante das respostas coletadas, infere-se que os professores apresentam a **inclusão escolar** como uma dificuldade no ofício da docência, sendo talvez isso que justifique as falas das PQ (34) e PQ (47) ao solicitarem formação que as capacite a atender a esse público com qualidade.

Embora o fator da indisciplina tenha sido um desafio recorrente nas respostas das professoras participantes, apenas duas mencionaram **sentirem falta de uma formação** que as auxilie no cotidiano da sala de aula, o que se justifica nas respostas a seguir:

Aprender a lidar com a indisciplina. (PQ 44)

Formação sobre como lidar com a indisciplina em sala de aula. (PQ 46)

Aprender a gerir os conflitos da turma e o manejo da classe, neste momento, não se apresentou da mesma forma que no quesito "desafios enfrentados hoje". Apesar de serem como um desafio, algo que ainda não dominam, parecem não sentir falta dessa formação. E surpreendentemente duas participantes alegaram não sentir falta de nada na formação, embora ambas tenham consciência de que a formação do professor é contínua, conforme as respostas apresentadas abaixo:

No momento não sinto falta de nada. Acredito que o professor deve estar em constante formação. (PQ 57)

A formação do professor é contínua e permanente. No momento estou cursando o PNAIC que está suprimindo minha necessidade atual. (PQ 58)

Por acreditarem que o professor deve estar em constante formação, infere-se que por isso essas professoras expressaram não sentir falta de nada em suas formações. Nesse sentido, Davis *et al.* (2009) afirmam que a formação continuada de professores é importante para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, denominando esse tipo de formação como "abordagem do déficit", que segundo as autoras, "apoia-se em argumentos sólidos, razão pela

qual não pode ser simplesmente descartada, ou seja, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada" (p. 13). Dessa forma, aos poucos, o professor vai superando as falhas deixadas pela formação inicial.

Os estudos de Davis *et al.* (2009, p. 68) apresentam em uma de suas vertentes que o responsável pela formação continuada do professor é o coordenador pedagógico, e afirmam que "o coordenador pedagógico é um parceiro mais experiente, capaz de criticar produtivamente, a forma como estão se desenvolvendo as atividades docentes e contribuir para a melhoria da qualidade da escola como um todo". Nesse sentido, é ele que irá mapear as necessidades existentes na escola e planejar uma formação que atenda e supra as necessidades sentidas pelos professores, como nos casos apresentados pelas participantes, como lidar com a inclusão e a indisciplina, saberes práticos, entre outros. As autoras ressaltam ainda que o coordenador precisa auxiliar os professores em suas dificuldades e ser um facilitador entre a formação e as práticas docentes. Diante de uma formação continuada e planejada de acordo as necessidades dos professores, infere-se que as suas necessidades serão supridas.

É tocante ver o quanto essas professoras são conscientes do que precisam suprir em suas formações, além da motivação que têm na busca dos conhecimentos que julgam necessários e importantes à prática pedagógica, elas sabem o que precisam, sabem o papel da teoria e da importância da experiência e buscam suprir essa defasagem da formação.

7. NECESSIDADES E SUGESTÕES

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal maneira que num dado momento a tua fala
seja a tua prática.
Paulo Freire*

7.1 Horário específico para os professores iniciantes

Algumas professoras sugeriram a criação de uma **formação específica aos professores iniciantes**, que atenda as suas necessidades, que as apoie, que as informem e esclareça sobre o funcionamento da rede municipal de ensino, e ainda sugeriram que essa formação seja continuada, ações sugeridas que se justificam nas respostas abaixo:

Reuniões com orientações voltadas para os iniciantes. (PQ 21)
Buscar sempre apoio e estudar se informando para o ano que está lecionando. (PQ 31)
Apoio dos gestores e formações direcionadas aos iniciantes. (PQ 36)
Uma orientação inicial é muito importante para que o professor iniciante possa saber o que esperam dele. (PQ 39)
Passarem por um momento de integração onde seja apresentando o sistema de educação e os principais projetos da rede. (PQ 53)
Momentos específicos para orientações iniciais. (PQ 54)
Fazer a integração antes de começar a trabalhar. (PQ 56)
Integração no horário de trabalho. (PQ 57)
Integração logo nas primeiras semanas. (PQ 59)
A primeira integração deveria acontecer antes de iniciar com os alunos e ter uma formação específica para os novos professores. (PQ 65)
Apoio mais direcionado e específico das OP's, formação continuada específica para os iniciantes e recursos humanos. (PQ 68)

Ao analisar as ações sugeridas por elas, torna-se evidente que se trata de um período difícil na carreira docente, quando o professor está repleto de dúvidas, conflitos e tensões; no entanto, sugerem um apoio específico aos iniciantes. Marcelo Garcia (1999, p. 114) aponta que "é característico desse período a insegurança e falta de confiança em si mesmo". Nessa etapa, o profissional sente-se despreparado, pois ele está iniciando a carreira e aprendendo a docência. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que nesse período ocorrem as maiores taxas de evasões dos docentes, que ao se depararem com diversas situações nunca vividas, se veem sozinhos, órfãos e desamparados. Daí a necessidade de propiciar aos professores iniciantes acompanhamento, apoio, preparo, assistência pedagógica, isto é, de se pensar em uma política de formação voltada especificamente para o início da carreira docente, com o intuito de ajudá-los a passar por essa difícil fase de inserção e constituir-se como um profissional docente de

sucesso, além de poder ajuda-los a se sentir seguros e capacitados para lecionar e, assim, melhorar a qualidade do ensino e reduzir a taxa de abandono nesse período de indução.

Neste sentido, Gatti *et al.* (2011, p. 213) ressaltam a necessidade de se criar “programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação ao professor iniciante, no intuito de deixar o peso dessas tarefas mais leves”, pois terão com quem compartilhar suas dúvidas, seus anseios e suas necessidades, sendo acolhidos e recebendo formação de acordo com as suas necessidades.

Alguns estudos, como o de Papi e Martins (2011), Marcelo Garcia (1999; 2011), Mariano (2006), André (2015), Nóvoa (2006), dentre outros, revelam a necessidade de oferecer tratamento e apoio diferenciado aos professores iniciantes, que atenda e supra as necessidades características dessa etapa, que cuide deles e os acolha. Embora as pesquisas desses autores apontem essa necessidade de apoio, por meio dos dados coletados, podemos inferir que na rede pesquisada os professores não recebem esse apoio, pois na discussão do grupo focal, as professoras também demonstraram suas insatisfações, sua insegurança, sua angústia, seu medo, além da ausência de apoio e até mesmo de preparo para assumirem uma sala de aula. A partir dessas revelações, elas foram convidadas a sugerir ações que auxiliariam o professor no início da carreira, momento em que ficaram eufóricas para contribuir, e rapidamente falaram:

[...] deveria haver um tempo, um horário. Quando você é novo com a OP, meia hora da sua sexta-feira você vai e leva todas as suas dificuldades de sala de aula para ela te orientar. Nós não temos um horário para isso. Então eu acho assim, o professor é novo? Toda última meia hora do seu dia, coloque um estagiário para fazer sua saída para você ter esse momento com a orientadora pedagógica [...]ela tem todas as experiências que a gente precisa. (PGF. 1)

[...] apostila com as portarias, com as coisas que regem a educação [...]a parte pedagógica a gente aprende no dia a dia, acredito que uma interação da parte pedagógica também seria útil. (PGF. 2)

Quando eu cheguei já fui direto na orientadora, porque eu sabia que eu não sabia nada. Ela me falou: “cola na Arielle e na Tati que elas vão lhe dar o suporte que você precisa. Pergunta para elas”, exatamente com essas palavras, por que ela tem consciência que quem chega, chega completamente perdida. [...] o HTC poderia ser usado para tirar nossas dúvidas, fazer estudos de casos, [...] pode ser melhor usado o momento do HTC. (PGF. 3)

Colocar o HTC para resolver os problemas que temos em sala de aula é interessante. (PGF. 4)

A orientadora poderia fazer com as sete professoras juntas, por que, às vezes, a dúvida de um é a dúvida do outro, e como são dúvidas de iniciante, às vezes ali na conversa com a orientadora pedagógica já vai resolvendo isso, talvez pudesse ser no HTC. (PGF. 5)

Ao analisar as sugestões dadas por essas professoras, podemos inferir o quanto o início da carreira tem sido difícil para elas e o quanto se sentiam sozinhas, o que corroborou a afirmação de Marcelo Garcia (1999) - de que esse é um período tenso e de intensas aprendizagens num ambiente desconhecido, o que ocasiona insegurança e falta de confiança em si mesmo. Assim, o professor vê-se e se sente despreparado, órfão, sozinho, conforme Marcelo; Vaillant (2009, p. 30) afirmam: “los maestros y profesores se enfrentam generalmente em solitário a la tarea de enseñar”, o que fica evidente nas falas das PGF. (1), PGF. (3), PGF. (4) e PGF. (5), que, em sua maioria, parecem pedir ajuda, socorro e apoio, e explicitam o sentimento de abandono e solidão ao sugerirem maior apoio da orientadora pedagógica, sobretudo nos HTC.

As professoras sugerem que já que não é garantido um momento de formação e orientação ao professor iniciante, que seja elaborada uma apostila com todas as portarias e orientações características da rede ensino e que as orientações aos professores iniciantes sejam asseguradas em horário de HTC com a orientadora pedagógica, para que possam ser ajudadas em suas dúvidas e dificuldades, e que o tempo de formação do HTC seja otimizado, pois essa é uma forte queixa que todas fazem, conforme nos revela a P. (1) em um dos seus relatos: “*O HTC para mim é perdido! Eu considero todos os HTC aqui da escola perdidos*”, fala que se traduz com muita seriedade, talvez pela escola não oferecer uma formação insignificativa que tenha relação com sua prática em sala de aula, por não oportunizar trocas de experiências entre os pares e esclarecimento das dúvidas que surgem no cotidiano da sala de aula. Então esse HTC está a serviço de quem? Qual é o objetivo de sua existência senão auxiliar o professor em sua prática pedagógica?

Assim como nesta pesquisa, na pesquisa que Nono (2011, p. 72) realizou, as professoras também solicitam e “defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para as trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar”, ou seja, solicitam que lhes seja assegurado um momento para compartilhar saberes, dúvidas, experiências. Elas também reconhecem a importância de ter um parceiro mais experiente, como pode ser evidenciado na fala da PGF. (1): “*a orientadora pedagógica [...] tem todas as experiências que a gente precisa*”, isto é, valorizam a experiência e o saber da prática como uma fonte e um elemento necessários à aprendizagem da docência, mas a orientadora parece não compartilhar seus saberes e suas experiências com elas, gerando angústia, medo e insegurança nas suas professoras.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) e Canário (1997) afirmam que a escola deve ser um espaço de formação do professor, sobretudo, ao considerar que as experiências vividas no contexto escolar são de suma importância para a construção do seu saber e da sua identidade, pois a escola é um ambiente rico de experiências da prática docente. Sendo assim, então por que não oportunizar esse momento ao professor para que ele possa refletir sobre a sua prática, para que a partir disso, possa construir o saber-fazer da sua prática e a sua profissionalidade docente? Sobre essa questão, Canário (1997) ressalta que o professor também aprende na escola, e que esse é um espaço privilegiado para o docente aprender o “como ensinar”, o que faltou à maioria das professoras participantes do grupo focal, ao alegarem que não tiveram “Didática” na formação superior. Nesse caso, seria muito válido que a escola oportunizasse esse momento a elas, que além de aprenderem a docência também pudessem construir uma identidade profissional de forma mais sólida e pautada na reflexão da prática. Isso posto, tornou-se evidente que as professoras pesquisadas neste grupo focal não têm apoio por parte da escola onde trabalham, e por fim, revelaram que também não recebem apoio algum da SME ao ingressarem na Rede Municipal de Ensino. Ao tratar dessa questão, fizeram um pouco de silêncio e depois começaram a relatar com bastante seriedade, conforme nos apontam os excertos a seguir:

[...] Quanto às especificidades da rede, deveriam montar uma apostila com as portarias da recuperação paralela e intensiva para nós, já iria resolver bem. [...] a escola não tem que ser a responsável em oferecer essa formação, tinha que ser a rede antes da gente começar. (PGF. 1)

Eu acho que não resolve, mas ameniza o sofrimento do primeiro ano que você está cheio de ansiedade. [...] então, se tem esse momento de informações do administrativo da prefeitura, por que não tem uma específica para os professores? Essa formação teria que ser da SME antes da gente começar. [...] O ideal seria uma integração da área da educação! Não vai resolver todos os nossos problemas, mas vai tirar esse stress e a ansiedade. (PGF. 2)

[...] Com relação as minhas dificuldades que foram a falta de experiência e a questão da didática, eu acho que fica complicado a rede dar esse tipo de formação inicial, por que eu acho que isso tinha que vir da faculdade, a faculdade que tinha que oferecer uma formação mais específica, e daí a gente tenta resolver trocando experiências com os colegas ou procurando cursos... agora com relação a rede, são especificidades da rede, isso eu acho que tinha que ter uma formação sim! E oferecida pela própria SME. (PGF. 5)

Essa falta de cuidado e apoio que a rede municipal de ensino tem com o professor que está iniciando na carreira docente leva-nos a inferir o quanto a SME desconsidera as inexperiências, as expectativas, os anseios, os desafios e os conflitos encontrados na prática da sala de aula. Sobretudo, ao considerar que não recebem nem mesmo as informações

básicas necessárias ao exercício da docência, suplicam por ao menos uma apostila que os oriente em seu trabalho, conforme reivindica a PGF. (1): “*deveriam montar uma apostila com as portarias da recuperação paralela e intensiva para nós, já iria resolver bem.*”, isto é, no desespero do não saber, ela pede o mínimo, que no caso seria a emissão de uma apostila, um guia do professor.

Embora se sintam abandonadas e largadas à própria sorte, elas também têm consciência sobre a quem cabe o papel de lhes oferecer o apoio necessário no início da carreira docente, que de acordo com seus relatos, a SME, responsável por oportunizar esse suporte aos professores iniciantes, acrescentando ainda que essa formação precisa ocorrer antes mesmo do professor assumir sua sala de aula, o que nos sugere que sentiram e sentem falta dessa formação, desse preparo antes de assumirem sua turma, assim como também sentem falta de uma formação e um acompanhamento nos primeiros anos de docência. Elas sabem também que talvez esse apoio e essa formação não irão resolver todos os problemas, mas poderiam amenizá-los.

Diante desse cenário, fica a pergunta: Como essa escola está cuidando das suas professoras? E como a Rede Municipal de Ensino pesquisada está tratando suas professoras? Elas estão sendo bem cuidadas? Os relatos obtidos sugerem que não estão recebendo o apoio e a formação necessários. Segundo Nóvoa (2006), os professores iniciantes são cuidados da pior forma possível, pois

Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco (NÓVOA, 2006, p. 14).

O que acontece nessa rede de ensino corrobora a fala de Nóvoa (2006), pois essas professoras lecionam em uma escola da periferia da cidade, na qual os professores mais experientes, com mais pontuação, têm a chance de escolher em outros bairros, isto é, talvez elas trabalhem nessa escola por falta de oportunidade, por não terem a chance de escolher outra unidade escolar para lecionar. Além do local, também não escolheram o nível com o qual se identificam mais para trabalharem, pegando as aulas que sobraram nessa escola. A escola onde lecionam é considerada uma escola em que as crianças apresentam muita dificuldade de aprendizagem, cuja comunidade é difícil de lidar e apresenta muita indisciplina. De fato, parece que essas professoras realmente foram “lançadas às feras” e enfrentam todos esses desafios sozinhos, sem qualquer tipo de apoio. Em meio a tantos

desafios, em uma rede de ensino tão grande, bem estruturada e que investe na formação dos seus professores, financiando 60% dos valores, por que as professoras iniciantes não são enxergadas? Por que não lhes concedem o apoio que precisam? Se essas professoras são da rede e solicitam atenção da SME, por que não está acontecendo?

Nóvoa (2006), vê o cuidado com os professores iniciantes como um dos maiores desafios da profissão docente. Sendo assim, é necessário propiciar e cultivar um ambiente formativo e colaborativo de integração, de trocas de conhecimento e experiências e apoio. Está aí, então, um desafio para a SME pesquisada superar.

7.2 Apoio ao chegar à escola

Ao serem indagadas se alguém perguntou sobre as suas necessidades para trabalhar ao chegar a escola e quem as consultou, 51 das 68 participantes responderam que foram consultadas ao chegarem ao trabalho. Essa questão foi aberta para que os professores assinalassem mais de uma opção, respostas que uma vez coletadas, resumem-se no quadro a seguir:

Tabela 6 Quem consultou a necessidade do professor

Quem consultou a necessidade	
Não resposta	03
Direção da escola	33
Orientador pedagógico	23
Colegas de trabalho	29
Outros	7

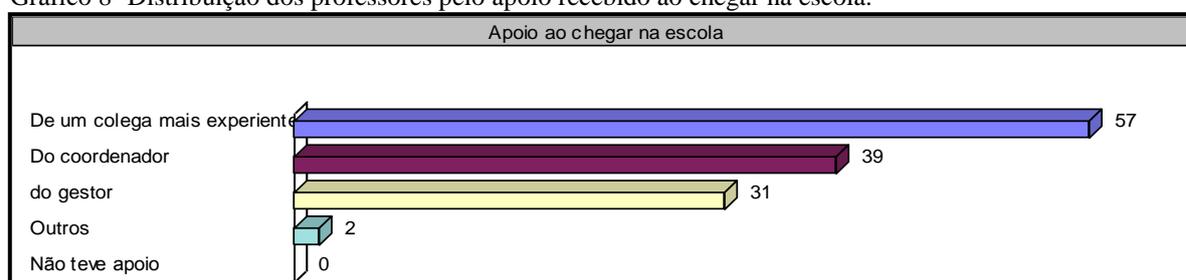
Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

A partir dos resultados da tabela apresentada, infere-se que são os diretores de escola que cumprem o papel de receber os professores na escola, orientá-los e acompanhar seu trabalho, devendo sempre ser consultando sobre as necessidades dos professores para desenvolver seus trabalhos.

Com relação à questão do apoio ao chegar à escola, os participantes tiveram a oportunidade de assinalar mais de uma opção. O gráfico 8 mostra que a maioria dos professores, representada por 57, assinalou que obteve apoio de um colega mais experiente ao chegar à escola, isto é, pôde contar com o auxílio e com as trocas de experiências com seus

pares, objetivando a melhoria da sua prática pedagógica e ocasionando a aprendizagem da docência. Sobre isso, Mizukami et al. (2002) corrobora quando afirma que para os professores terem a oportunidade de aprender novas formas de ensinar, é preciso trabalhar com os pares, não só na escola, mas fora dela também, pois desse modo, ele poderá aprender com os fracassos e sucessos, erros e acertos, além de aprender também a partilhar ideias e conhecimentos. Por meio dos dados apresentados abaixo, é possível inferir o quão importante foi para cada participante a ajuda do colega mais experiente no processo da aprendizagem da docência.

Gráfico 8- Distribuição dos professores pelo apoio recebido ao chegar na escola.



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014).

Analisando o gráfico 8, percebeu-se que 39 assinalaram que ao chegarem à escola, receberam apoio do coordenador quando precisou. Na instituição escolar, o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela formação continuada dos docentes, pelo apoio ao que se refere ao pedagógico. Nesse sentido, os estudos de Vaillant (2002) apontam que formadores de professores são aqueles que se dedicam à formação de professores e desempenham diversas tarefas, não só no que se refere à formação inicial e permanente dos professores, mas também aos planos de inovação, assessoramento, planificação e execução de projetos em áreas da educação formal, não formal e informal.

Desempenhar vários papéis, além da formação de professores, é inerente à profissão do coordenador pedagógico, e isso não é fácil de se articular no cotidiano escolar. Dessa forma, em seus estudos, a autora aponta algumas características indispensáveis à atuação do formador.

O formador deve possuir uma grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, ser conhecedor das principais linhas de aprendizagens que sustenta, apto para trabalhar com adultos e, em definitivo, preparado para ajudar os docentes a realizar a mudança atitudinal, conceitual e metodológica que está demandando do sistema educativo (VAILLANT, 2002, p.09).

Diante de tais considerações acerca das características do formador de professor, observa-se que a autora entende que os formadores tenham experiência como docentes, fundamentação didática e teórica e estejam aptos e preparados para trabalhar com adultos, objetivando prepará-los para o exercício da docência, ensiná-los a promover aprendizagens significativas, requisitos que não correspondem a tarefas fáceis.

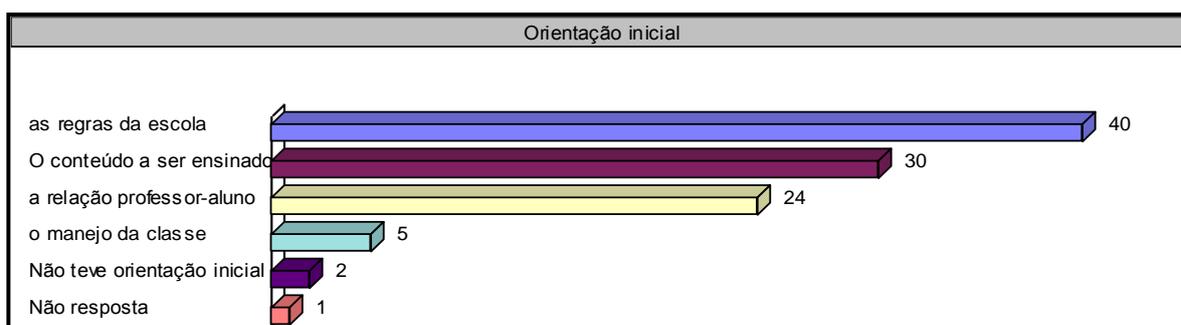
No gráfico 8, que se refere ao apoio que o professor iniciante recebe ao chegar à escola, vimos que 57 dos iniciantes receberam apoio dos colegas mais experientes, 39 tiveram apoio do coordenador pedagógico e 31 puderam contar com o apoio do gestor escolar para suprir suas necessidades e aprender novas formas de ensinar. Nesse sentido, em seus estudos, Mizukami *et al.* (2002, p. 72), corroboram ao afirmar que os professores:

Necessitam, também, de apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel de professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas.

A autora evidencia a necessidade do apoio do diretor no trabalho do professor, para que mudanças de práticas pedagógicas ocorram com êxito, para que se possa aprender com as trocas e com os erros, mas contando sempre com o apoio do gestor, pois de acordo Mizukami *et al.* (2002), o professor precisa fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que se constitua como fonte de apoio e ideias quando for necessário, que oportunize experimentar, ensaiar e errar, observar, buscar e se aprimorar. Nesse sentido, a autora acredita que o gestor pode criar, articular e propiciar esse espaço na instituição escolar.

Foi perguntado também sobre os tipos de orientações iniciais que recebem ao chegar à escola, e como resultado, temos o gráfico a seguir:

Gráfico 9: Orientação inicial



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

Analisando a tabela 5 e o gráfico 9, deduz-se que o fato de a maioria ter assinalado que é consultado pelo diretor da escola sobre as suas necessidades e de grande parte responder que as orientações que receberam referem-se às regras da escola, percebe-se que a acolhida, as orientações dadas e o acompanhamento do trabalho do professor ficam mais no campo administrativo, com o intuito de ajudá-lo a cumprir as regras da escola - parte burocrática de preenchimento de papéis, enfim, de funcionamento da escola.

Os dados apresentados, em primeiro plano, não se referem à parte pedagógica, à gestão da aula, à parte prática, ao conteúdo a ser trabalhado, a como lidar com os alunos. Ao considerar que as participantes desta pesquisa estão em início de carreira, percebe-se que estão aprendendo a ensinar; para isso, precisam de ajuda do orientador pedagógico e dos colegas de trabalho, que de acordo com as respostas coletadas, são os que muito as ajudam consultando suas necessidades. Por meio do gráfico 9, podemos deduzir que são orientadas quanto ao conteúdo a ser ensinado, a como se relacionar com o aluno e ao mecanismo de manejo da classe.

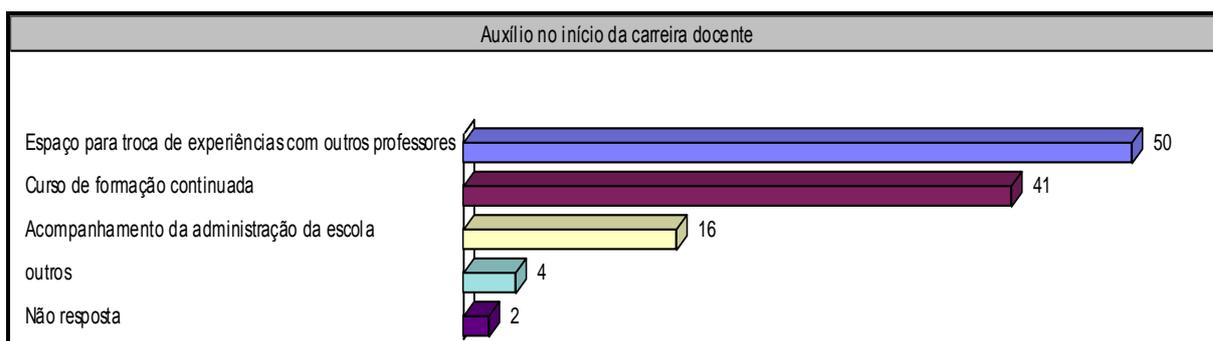
Mizukami *et al.* (2002) apontam que o professor precisa do apoio de um diretor que compreenda as suas necessidades no contexto da prática pedagógica. De acordo uma das linhas de estudos de Davis *et al.* (2012), nesse processo, o coordenador pedagógico, que na rede pesquisada é denominado "orientador pedagógico", precisa ser um parceiro e um cúmplice do professor, ajudando-o a superar as suas dificuldades na prática docente, a aprender o ofício de ensinar.

Os colegas de trabalho demonstram cumprir bem o seu papel de parceiro mais experiente quando se preocupam em ajudar as colegas que estão chegando quando são consultadas sobre as necessidades do professor iniciante no trabalho. Nono (2011, p. 80) ressalta que a escola é "o espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudanças de comportamentos e atitudes", daí a importância e a necessidade de se criar um espaço de trocas entre os pares e a reflexão da prática dentro escola.

7.3 Trocas de experiências

As professoras participantes desta pesquisa foram incitadas a sugerir ações que sanassem as necessidades sentidas no início da carreira. Nessa questão, foi oportunizado que assinalassem mais de uma opção, para, dessa forma, obter-se a coleta dos dados resumidos no gráfico a seguir:

Gráfico 10: Auxílio no início da carreira.



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

A partir do gráfico 10, é possível observar que a maior parte das professoras acredita que a criação e a garantia de um espaço de troca de experiências as ajudaria no processo de aprendizagem da docência no início da carreira. Nono (2011) afirma que os professores veem na troca de experiências uma fonte de aprendizagem profissional, por isso, reivindicam a criação do espaço coletivo na escola para trocas de experiências como reconhecimento do valor do saber construído na prática. A literatura pedagógica vem defendendo o saber da experiência do docente (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009) como uma fonte de aprendizagem. As pesquisas realizadas por André (2015) apontam que tem sido cada vez mais recorrente a solicitação dos professores para que temas relacionados à prática e ao como ensinar sejam oportunizados na formação continuada. Esse pedido é corroborado nesta pesquisa, conforme aponta o gráfico anterior. Das 68 participantes do questionário, 17 sugeriram a garantia de um momento de **troca de experiências**, 14 orientações sobre as **regras da escola**, 13 **apoio da equipe liderança** e 12 **formação específica para os professores iniciantes**. E conforme os excertos abaixo, acrescentaram os dados do gráfico n. 10, sugerindo propostas com relação à **troca de experiências**:

Maior integração entre os pares e muito apoio humano. (PQ 7)

Mais integração com os outros professores mais experientes. (PQ 10)

Proporcionar momentos de experiências acolhendo os novos e parceria. (PQ 11)

Maior troca de experiência entre os colegas. (PQ 12)

Mais tempo e espaço para socialização da prática, uns 40 minutos antes da aula. (PQ13)

Maior apoio de outros professores e da equipe gestora. (PQ 14)

Atenção dos colegas de trabalho é essencial. (PQ 16)

Momentos para troca de experiência entre os pares. (PQ 26)

Integrar os professores com toda equipe escolar, apresentando-o socialmente, assim como a missão, objetivos, regras da escola e garantir a integração com professores do mesmo ano/série. (PQ 30)

O que já acontece em nossa escola, o planejamento junto dos colegas. (PQ 42)

A atenção da equipe e a parceria dos colegas. (PQ 48)

Ter apoio da O.E. e mais troca com os colegas do mesmo nível. (PQ 52)
Ter um horário para troca de experiências e poder contar com maior apoio técnico. (PQ 67)

Ao analisar as ações sugeridas, podemos inferir que foram sugeridas ações das quais sentiram falta em suas carreiras, além de mais uma vez confirmarmos o quanto valorizam e validam as trocas de experiências com os pares como uma fonte de aprendizagem da docência, como um saber prático. Nesse sentido, conforme André (2015, p. 36), "as tarefas de melhoria da escola têm de ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, trocas e colaboração". Quando a escola trabalha no coletivo, oportunizando trocas, ocorrem melhorias em vários contextos, como, por exemplo, no processo de ensino e aprendizagem, na prática pedagógica, na profissão docente, no clima organizacional, no relacionamento interpessoal, entre outros.

As professoras acreditam que o espaço para trocas de experiências e a formação continuada seriam as estratégias que mais as ajudariam no início da carreira. Diante da análise realizada, podemos inferir que acreditam que o espaço para as trocas de experiência deveria ocorrer nos momentos de formação continuada, isto é, elas reivindicam o que Nóvoa (2006, p.14) denomina como formação centrada na prática, e nos adverte que "há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer", acrescentando que embora os professores conheçam as teorias, não sabem como ela se transforma na prática, daí a importância de se oferecer uma formação continuada centrada na prática e na análise da prática. Segundo Nóvoa (2006, p. 16), "não é a prática que é formadora, mas a reflexão sobre a prática", são os momentos de reflexão da prática, discussões dos conteúdos e estratégias didáticas para o ensino da sala de aula. As trocas de experiências oportunizadas na formação continuada e o acompanhamento da prática, também visto por elas como auxílio, que ajudam o professor a se constituir profissionalmente e a construir a sua identidade profissional.

7.4 A importância de conhecer o âmbito escolar

Outra ação sugerida por elas foi a questão da melhoria da comunicação na escola, no que concerne às orientações e aos esclarecimentos sobre as **regras da escola**. As respostas, a seguir, evidenciam tais sugestões:

Orientação, acolhimento. (PQ 3)

Acolhida e formação sobre o funcionamento. (PQ 4)
Tirar todas as dúvidas nas primeiras semanas auxiliar em sala de aula e em como elaborar melhor as aulas. (PQ 24)
Treinamento e esclarecimento a respeito da função, deveres e direitos antes de entrar em sala. (PQ 25)
Que a equipe escolar esteja sempre disposta a informar, esclarecer e ajudar sempre que for necessário. (PQ 28)
Integrar os professores com toda equipe escolar, apresentando-o socialmente, assim como a missão. (PQ 30)
Acredito que a orientação, informação e apoio são fundamentais. (PQ 34)
Que independente da data de entrada que recebam um treinamento sobre o sistema de ensino no início. (PQ 47)
Acolhida, apoio e esclarecimentos. (PQ 60)
Formação e orientação sobre os documentos que serão exigidos no decorrer do ano letivo e orientação focal ao professor com aluno incluso. (PQ 61)

A partir das sugestões analisadas, é possível observar o quanto as orientações sobre o funcionamento da escola são importantes no início da carreira do profissional docente, sobretudo, ao considerar que o período da iniciação na carreira configura-se num momento de transição de estudante para professor. Marcelo Garcia (1999) ressalta que é nessa fase que os docentes precisam adquirir conhecimentos profissionais, tornando-se assim evidente que as regras, as informações sobre o sistema de ensino e as orientações sobre direitos e deveres sugeridos nos excertos anteriores fazem parte do rol de conhecimentos profissionais ao qual o autor se refere.

Como ação de acolhimento aos professores iniciantes, foi sugerido também o apoio da equipe de liderança, isto é, do diretor de escola e do orientador pedagógico, orientando, auxiliando e acompanhando o trabalho do professor nessa etapa da carreira, conforme demonstram as respostas a seguir:

Boa receptividade dos parceiros e equipe, acesso a matriz curricular e demais materiais de apoio. (PQ 2)
Uma boa acolhida pela equipe de direção e orientações pontuais sobre o funcionamento da escola. (PQ 6)
Mais acompanhamento das orientadoras e mais espaços de trocas e ajuda entre os professores. (PQ 22)
Apresentação da equipe, conversa acolhedora entre equipe e professor (conhecer quem é esse professor). (PQ 32)
Apoio dos gestores e formações direcionadas aos iniciantes. (PQ 36)
Deve existir diálogo e afetividade também de gestor para professores e vice-versa. (PQ 40)
Maior receptividade das equipes gestoras. (PQ 46)
Ter apoio da O.E. e mais troca com os colegas do mesmo nível. (PQ 52)
Orientação pontual da equipe de liderança. (PQ 62)

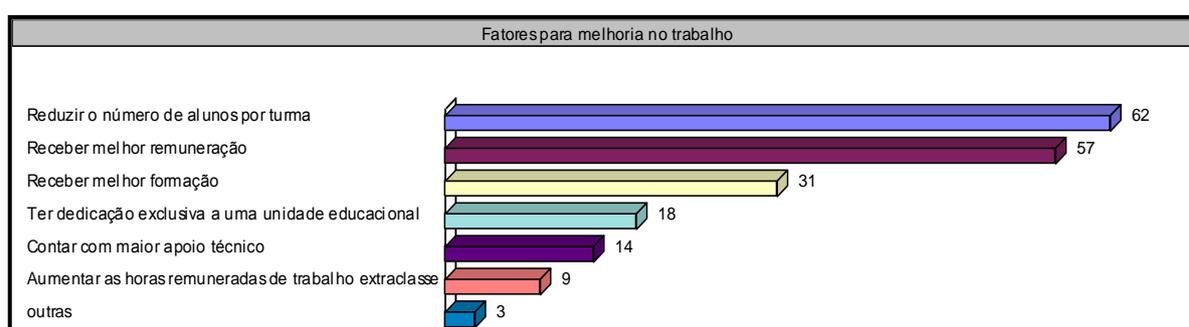
Nesse contexto, o apoio da equipe de liderança surge como uma ação importante de acolhimento aos professores no início da carreira. Nono (2011, p. 166) expõe que "o ambiente

organizacional influencia a carreira por meio de estilos de gestão encontrados", assim, deduz-se que a forma como a equipe conduz a gestão da escola e o ambiente organizacional onde professor passa a fase inicial da carreira influenciarão a sua evolução e aquisição dos conhecimentos profissionais necessários ao exercício da profissão, como regimentos da escola, estatuto, projeto educativo e até mesmo regras básicas de funcionamento da instituição escolar. Nesse sentido, Mizukami *et al.* (2010) corroboram e alertam sobre a importância e a necessidade que professor tem de poder contar com o apoio e a assessoria de um diretor que compreenda suas necessidades.

7.5 Fatores que consideram importantes para a melhoria da qualidade do trabalho

Ao serem indagadas sobre os fatores que poderiam contribuir para a melhoria do trabalho, as professoras participantes puderam assinalar até três opções, resultado se resume no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Fatores para melhoria no trabalho



Fonte: Questionário da pesquisa " Os desafios enfrentados no pelos professores iniciantes no anos iniciais do Ensino Fundamental" (2014) .

Ao analisar o gráfico 11, percebeu-se dois fatores que foram assinalados de forma proporcional, são eles: reduzir o número de alunos por sala e receber melhor remuneração. A questão do excesso de alunos por turma apareceu anteriormente como uma dificuldade no exercício da docência na rede municipal de ensino ; dessa forma, deduz-se que que essa tenha sido a causa de verem a redução de alunos por turma como um fator de melhoria no trabalho docente.

Nos estudos realizados por Lima (2006), essa questão também foi mencionada pelas professoras. Uma delas relatou que precisa dispor de recursos próprios na compra de alguns

materiais para lecionar, mas por conta do excesso de alunos, às vezes, fica difícil para ela, relatando em uma entrevista que:

[...] é complicado, e as salas são muito grandes em número de alunos. A gente tem 38, 40 alunos com deficiências, e são vários níveis de aprendizagem, não que não seja bom, é sim, porque as crianças aprendem muito uma com a outra, mas ao mesmo tempo é preocupante, porque você não pode estar, todo momento, junto com eles, e é legal assim, ressaltar que quando acontece de faltar, quando chove faltam muitos alunos, então a gente vê o quanto é mais fácil trabalhar, você pode estar mais ao lado da criança, você sente a dificuldade dela, enquanto que você estando com uma sala repleta já não é a mesma coisa, sua atenção passa a ser menor, você tem que ver o todo (LIMA, 2006, p. 58).

O excesso de alunos por sala dificulta o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, ao considerar que nesse contexto fica difícil para o professor atender a todos os alunos de maneira a suprir suas necessidades e dificuldades apresentadas pela turma. No relato da professora, ela afirma que quando os alunos faltam, ela percebe que o seu trabalho torna-se mais eficiente, conseguindo ficar mais próxima dos alunos e ajudá-los no que for necessário. Nesse sentido, o depoimento da professora entrevistada por Lima (2006) corrobora o apontamento feito pelas professoras participantes desta pesquisa, de forma que se torna evidente a necessidade de rever a demanda estabelecida por turma, visando à melhoria do trabalho docente e da qualidade do ensino ofertado.

O fator do aumento salarial é visto pelas participantes como um ponto a ser melhorado, seguido da possibilidade de poder dedicar-se somente a uma unidade escolar, pois como o que recebem não é suficiente para se sustentarem, precisam ter dupla jornada de trabalho, dedicando-se a duas ou mais escolas. Em alguns casos, as professoras PQ. 39, PQ. 40, PQ. 46 e PQ. 59 afirmam que o excesso de trabalho interfere no desempenho do seu trabalho, vendo isso como uma dificuldade no exercício da docência, conforme nos revelam os excertos a seguir:

A falta de opção por uma carga horária menor, diminui o meu tempo de estudo e planejamento para as aulas. (PQ 39)

Tenho pouco tempo para me dedicar, gostaria de trabalhar só nesta rede de ensino, mas preciso ganhar mais. (PQ 40)

Gostaria de ter maior remuneração para não precisar trabalhar em duas escolas, e poder me dedicar mais. (P Q46)

O acúmulo de cargo prejudica a qualidade do meu trabalho. (P 59)

As respostas dadas por essas professoras revelam-nos que o excesso de trabalho interfere no tempo de estudo de que o professor dispõe para preparar suas aulas, assim como no seu planejamento, prejudicando o seu desempenho profissional e a qualidade do ensino.

André (2015, p. 37) adverte que " a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas, não o único. Fatores como salário, carreiras, estruturas [...] são igualmente importantes", isto é, para melhorar a qualidade da educação, é preciso não só investir na formação docente, mas também na melhorias das condições de trabalho, salário, oferecendo-lhes um plano de carreira atrativo, sendo questão salarial um dos fatores de melhoria apontado pelas professoras.

8. PERMANÊNCIA NA CARREIRA DOCENTE

A permanência na carreira está ligada à satisfação e à realização profissional do indivíduo ; sendo assim, as condições de trabalho e as condições salariais estão intimamente ligadas. Esses condicionantes influenciam diretamente em suas vidas e ideais almejados enquanto profissionais.

Embora essas condições sejam diferentes, ambas caminham juntas. Considerando que o professor iniciante vive em busca de um sentido para se desenvolver como profissional e continuar na carreira com satisfação, essas condições deveriam atender a sua expectativa - melhores condições de trabalho e salários.

As dificuldades e os desafios vivenciados no início da carreira são determinantes em sua permanência ou não na profissão. Em seus estudos, André (2012, p. 115) ressalta que "as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso", ou seja, é preciso criar condições para que os professores permaneçam na carreira. Os relatórios apresentados pela autora revelam que a taxa de abandono da carreira ocorrem nos primeiros anos, por isso André (2012) defende a necessidade de se criar políticas específicas para os professores que estão em início de carreira, programas que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, visando reduzir o "choque de realidade" do início da carreira. Diante disso, no questionário aplicado, foi perguntado aos professores iniciantes se já haviam pensado em desistir da carreira docente.

Em meio a tantos desafios colocados por elas na pesquisa realizada, para nossa surpresa, 48 responderam que nunca pensaram em desistir da carreira e 20 participantes desta pesquisa já pensaram em desistir da carreira docente logo no início. Embora a maioria não tenha pensado em desistir, não podemos desconsiderar as que pensaram em desistir, pois 20 é um número significativo para os sistemas públicos de ensino, que devem começar a pensar em como tornar a carreira docente mais atrante e como reter os docentes na carreira. Diante dos dados apresentados, o que as fizeram permanecer? O que as movem a continuar exercendo a docência?

Dentre as respostas obtidas, observou-se que grande parte dos professores iniciantes justificaram o opção pela permanência devido ao amor à profissão e ao fato de acreditarem na educação; já utros responderam que continuam na docência devido á falta de oportunidade em outros setores. As falas, a seguir, expressam a decisão da permanência na carreira:

A opção pela profissão desde o início. Acredito que posso contribuir com a sociedade pela educação. (PQ 1)

Ainda não me vejo realizado em outras profissões, pois quando os alunos demonstram ter aprendido algo comigo, me sinto plenamente capaz e orgulhoso de ter "servido", sido útil, para alguém. (PQ 22)

É o que gosto de fazer, embora não seja nada fácil, às vezes frustra, abrir as portas do conhecimento, ajudar em novas descobertas, ampliar visões, construir novas e boas atitudes com os meus alunos, isso me realiza e supera as frustrações. (PQ 30)

O fato de ter escolhido por afinidade esta carreira me faz permanecer. Amo o que faço e mesmo que não seja valorizado minha carreira ainda me realizo fazendo diferença na vida de algumas crianças. (PQ 31)

O amor pela profissão. (PQ 37)

O amor pela profissão e acreditando em uma educação melhor. (PQ 55)

A falta de oportunidades em outros setores. (PQ 56)

Eu gosto muito da minha profissão e tem alunos que precisam da minha dedicação. (PQ 60)

Embora, já tivessem pensado em desistir da profissão docente, ao perguntarmos se estavam satisfeitas com a profissão, 58 das participantes afirmaram que estão satisfeitas. Dentre as respostas obtidas, foram frequentes as que disseram que estão satisfeitas por amar o que fazem, por acreditar na educação, por se sentire realizadas profissionalmente ao ver que o aluno aprendeu, por se sentir importante. Algumas ainda acrescentaram que, apesar de estarem satisfeitas e realizadas, têm consciência de que é preciso melhorar as condições de trabalho, como: salário, quantidade de aluno por sala e melhor formação. Os excertos anteriores denotam que essas docentes estão vivendo a fase da "descoberta" (HUBERMAN, 1995).

Ao analisar o início da carreira das professoras participantes desta pesquisa, percebeu-se que nessa etapa de suas carreiras, enfrentam diversos desafios e dificuldades, como salas superlotadas, insdisciplina, inexperiência, falta de apoio, falta de parceria da família com a escola, insegurança, baixo salário, desvalorização da profissão, entre outros. São tantos os desafios enfrentados por elas no cotidiano escolar, tantas as dificuldades, que parecem viver diariamente um teste de sobrevivência. Em meio a tudo isso, por que não desistiram? Ao serem indagadas sobre o que as estimulam a permanecer na rede municipal de educação, entre as diversas respostas, três categorias se destacaram: 22 professoras apontaram o **amor à profissão** com um estímulo de permanência na rede, 19 mencionaram o fator da **estabilidade** e 8 delas citaram a **formação**. Os fatores apresentados por elas representam a descoberta de Huberman (1995). Com base nas pesquisas dos estudiosos da área, Lima (2006, p. 96) aponta que conseguimos "romper esse tumulto inicial por causa de um certo sentimento de "descoberta", isto é, o reconhecimento, o prazer de atuar, a satisfação de fazer parte de um grupo, a realização de um sonho, além de ter a própria turma e ser amada por eles.

8.1 Amor à profissão

O amor pela profissão e o gosto pelo que faz encontram-se revelados nas respostas dadas por essas professoras, conforme apresentam os excertos abaixo:

Estabilidade, horário de trabalho. Gostar de exercer a profissão. (PQ 2)
Os alunos, pois adoro passar meus conhecimentos. (PQ 3)
O grupo onde estou hoje e o amor pelo que faço. (PQ 4)
Formações e capacitações que fazem com que reflita sobre o trabalho e o prazer de lecionar. (PQ 5)
Minha dedicação e minha escolha profissional. (PQ 10)
Eu gosto de ser professora. (P 16)
Poder contribuir para a formação dos alunos. (PQ 19)
Por trabalhar na minha cidade, a garantia de emprego e o desejo de ser professora da rede. (PQ 27)
A identificação com o trabalho realizado na rede, a estabilidade de trabalho e a possibilidade de progressão na carreira. (PQ 28)
O amor a profissão. (PQ 29)
O amor e a esperança na educação, através dela se muda muita coisa. (P 52)
Prazer de lecionar. (PQ 59)
A identificação com a carreira, possibilidade de projetar-me (PQ 61)
profissionalmente em outras áreas de trabalho (OP, OE, direção...)
Gosto da profissão que dediquei meu estudos. (PQ 62)
O gosto pelo que faço e a gratificação dos meus alunos. (PQ 64)
Gostar do que faço, amor a profissão e ser concursada. (PQ 66)
Estabilidade e amor ao que faço. (PQ 68)

Muitas declararam o prazer de lecionar, o amor à profissão, a realização de um de sonho, sentimentos que retratam uma fonte de "descobertas". As professoras entrevistadas por Lima (2006) também atribuem o gostar do que fazem como um fator de permanência na carreira, e deixaram mensagens aos professores que estão iniciando na carreira, ressaltando que os professores precisam amar a profissão e os alunos, gostar de buscar, gostar de estudar e gostar de aprender todos os dias.

8.2 A estabilidade profissional

Outro fator de permanência citado pelas participantes é a estabilidade profissional, pois todas foram aprovadas em concurso público e efetivadas. Embora estejam em período de estágio probatório, tornaram-se servidoras públicas estatutárias, o que lhe dá estabilidade, conforme apresentam as respostas a seguir:

Estabilidade de emprego. (PQ 12)
A progressão do plano de carreira e a segurança de um emprego concursado. (PQ 26)
A identificação com o trabalho realizado na rede, a estabilidade de trabalho e a possibilidade de progressão na carreira. (PQ 28)
Ser concursada e as condições de trabalho. (PQ 36)
Estabilidade, principalmente. (PQ 41)
A autonomia para trabalhar e a estabilidade. (PQ 45)
A estabilidade profissional. (PQ 48)
A estabilidade e possibilidade de participar de seleções internas para assumir cargos de liderança, apoio como sala de recursos, orientação pedagógica e direção escolar. (PQ 50)
A qualidade do ensino municipal e a estabilidade. (PQ 51)
A estabilidade e o sistema de ensino. (PQ 53)
A estabilidade, as formações e a estabilidade profissional. (PQ 63)
A rede me garante estabilidade financeira, além de facilitar a escolha de local de trabalho. (PQ 67)
Gostar do que faço, amor a profissão e ser concursada. (PQ 66)
Estabilidade e amor ao que faço. (PQ 68)

A estabilidade profissional apresenta-se como uma fonte de descoberta (HUBERMAN, 1995), pois retrata a realização de um sonho, a conquista profissional, o pertencimento a um grupo, uma categoria profissional, a conquista e a responsabilidade de assumir a própria turma e saber que terá O emprego ao longo de toda a carreira profissional. Apesar de todos os desafios enfrentados no período inicial da carreira, no caso deste grupo de professoras, são esses sentimentos vividos por elas que as influenciaram fortemente a permanecer na rede municipal de ensino e na carreira docente.

8.3 Formação

Muitos dizem que escolheram ser professor por gostarem ou por admirarem a profissão, mas para exercer o ofício docente, o gostar não suficiente, é preciso ser um profissional da educação, formar-se e estar em constante busca de novos conhecimentos, isto é, desenvolver-se profissionalmente.

Embora, os professores tenham que amar sua profissão, Lima (2006) adverte que esse "afeto é sinônimo de comprometimento social, ou que talvez pudesse chamar de *amor qualificado*." (p. 98), isto é, comprometer-se com a aprendizagem dos alunos, qualificar-se para aprimorar sua prática. Mariano (2006, p. 22) acrescenta que o amor compromissado é o:

amor que enxerga tanto as limitações da atuação quanto a frustração da plateia e acredita, sempre, que, a próxima atração pode e deve ser melhor. O amor que

provoca a necessidade de melhorar sempre, estudar mais, ensaiar mais, olhar mais a plateia e prestar mais atenção à reação desta.

O amor compromissado faz o professor acreditar que sempre poderá melhorar a sua atuação, provocando a sua prática pedagógica a necessidade da busca constante pelo conhecimento. A fala da PQ (5) “*Formações e capacitações que fazem com que reflita sobre o trabalho e o prazer de lecionar*”, retrata o amor compromissado, citado por Lima (2006) e Mariano (2006), ao dizer que o que a faz permanecer na rede municipal de ensino são as formações e capacitações oferecidas pela rede, assim como a faz refletir sobre a sua prática e, conseqüentemente, melhorá-la, visto que o gostar da profissão não basta, pois o professor precisa estar qualificado para exercer com competência a profissão docente. Além da PQ (5), outras professoras também atribuíram a sua permanência a formação continuada oferecida pela rede municipal, afirmações que se tornam evidentes nas respostas abaixo:

Acreditar na minha potencialidade. (PQ 6)

Boas formações, apoio em várias dimensões. (PQ 20)

A formação continuada oferecida, a equipe e os alunos. (PQ 24)

Vejo que a prefeitura municipal de São José dos Campos tem uma boa estrutura e investimento a nível de qualificação. (PQ 38)

A formação que se recebe nos HTC's. (PQ 47)

A boa formação e inovação tecnológica. (PQ 58)

A organização, incentivo a formação continuada. Ainda que com falhas está sempre buscando melhorias para o crescimento na qualidade do ensino. (PQ 23)

Para essas professoras, a qualidade da formação continuada oportunizada a elas foi determinante na sua permanência na rede municipal e na carreira docente. Davis *et al.* (2011) baseados nos estudos de Hargreaves (1995), apontam que

a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive.

Nesse sentido, a formação continuada deve propiciar momentos prazerosos de aprendizagem da docência, valorizando e validando os saberes trazidos pelos professores, de forma que os estimule a buscar sempre, o que de acordo com as respostas dadas por essas professoras, já acontece onde exercem a docência.

9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações finais de um trabalho não é algo fácil, sobretudo, ao considerar as leituras e releituras dos aportes teóricos que embasaram todo o percurso metodológico, o processo de coleta de dados e a análise dos dados, estamos caminhando para o final desta pesquisa, que poderá dar início a muitas outras discussões sobre os professores iniciantes.

Ao longo deste trabalho de pesquisa, por meio da coleta e da análise dos dados, pôde-se perceber que os dados apresentados estavam presentes nas teorias estudadas. De acordo com a literatura estudada para o desenvolvimento deste trabalho, professor iniciante é o profissional que está em transição - de estudante para professor -, exercendo os primeiros anos de carreira. Esse é um período muito difícil na carreira do professor, porque é repleto de medos, insegurança, desafios e intensas aprendizagens na constituição do sujeito como professor.

A inserção do profissional docente é um momento marcante e importante em sua carreira, pois o que ocorrer nesse período implicará o profissional que ele virá a ser ao longo da sua carreira. Para as professoras participantes desta pesquisa, o processo de indução mostrou-se um momento de desafios e dificuldades, com pouco ou nenhum apoio. Por isso, elas apontam a necessidade de propiciar ao professor iniciante uma acolhida com recepção e integração com os novos colegas de trabalho, desde que seja uma integração informativa que lhes informe as regras de funcionamento da escola e do sistema de ensino, além de uma formação e um acompanhamento específico voltados para os iniciantes, atendendo as suas necessidades e ao estudo da matriz curricular, disponibilizando espaço para trocas de experiências entre os pares. Solicitaram ainda que os conteúdos da formação sejam compostos por saberes da prática, isto é, úteis à prática da sala de aula. Alguns professores mencionaram que isso ocorre em algumas das escolas, ou seja, entendemos ações isoladas, dependendo da gestão de cada unidade escolar.

As professoras desta pesquisa acreditam que, para atender às necessidades do início da carreira, a iniciativa de apoio, integração, formação e acompanhamento precisa ser oportunizada a todos os iniciantes, cabendo à secretaria de educação organizar e oportunizar.

Relataram ainda que a SME não oferece atendimento específico aos iniciantes, sendo que em alguns casos, a instituição escolar não dá espaço para trocas de experiências entre os pares, algo muito solicitado por elas. E no caso da escola onde o grupo focal foi realizado, as professoras alegaram que a escola não propicia nenhuma formação relacionada à prática

docente, tampouco momentos de trocas de experiências, isto é, deixaram claro que lá não há formação alguma e que o momento do HTC para elas é um tempo perdido.

Daí surgiram algumas questões que nos levam à reflexão: (1) Por que uma Rede de Ensino tão grande, bem estruturada, considerada de vanguarda e de referência no Vale do Paraíba, em outros quesitos, ainda não enxerga o professor iniciante com suas peculiaridades, dúvidas, dificuldades e necessidades? (2) Por que ainda não investem numa formação específica para os professores iniciantes? (3) Por que não aproveitar esse período em que o sujeito está cheio de dúvidas e interessado em aprender?

De acordo com os dados coletados nesta pesquisa, podemos inferir que o período inicial da carreira docente é o período mais oportuno para se dar a aprendizagem da docência, considerando que o docente está repleto de dúvidas, interessado em saná-las e em aprender seu ofício, ou seja, parece-nos ser o período mais oportuno para se investir na formação do professor, sendo justamente nesse período que não é ofertada pela Rede Municipal de Ensino uma formação àqueles que estão nos três primeiros anos de carreira, especificamente às professoras iniciantes. Essa fase inicial é considerada de suma importância, por ser a fase em que o professor aprende o que lhe será útil ao longo de sua carreira profissional, constrói a sua identidade e se constitui professor.

Segundo Vaillant; Marcelo (2012, p. 124), “os professores principiantes, em seu primeiro ano de exercício são aprendizes vorazes, que se preocupam desesperadamente por aprender seu novo ofício.”, isto é, esse é o período em que deveriam ser oportunizadas mais formações, por ser o mais oportuno, chamado de “janela de oportunidade”, devido à vontade voraz e à necessidade de aprender, da qual padecem os professores iniciantes. Entretanto, esse período oportuno em que o sujeito está muito interessado em aprender não está sendo aproveitada pela rede de ensino pesquisada. O que o professor aprende nos primeiros anos da docência é levado ao longo da sua carreira profissional, daí a importância e a necessidade de se investir em uma formação docente específica aos iniciantes, de fechar essa lacuna na formação dos professores, pois a ausência dessa formação sugere que o Brasil (e, sobretudo, a rede municipal de ensino que é objeto de estudo desta pesquisa) está desperdiçando esse período de formação, considerado fundamental na construção da identidade do professor. Em outros países mais desenvolvidos, o professor iniciante tem acompanhamento *in loco* de um professor supervisor (ou mentor), ou seja, o apoio recebido no início da carreira é de suma importância, mas no Brasil, ainda não temos essa iniciativa.

Essas situações evidenciam a necessidade de criar uma política voltada especificamente para a indução do profissional docente, visando a oportunizar a aprendizagem da docência, o apoio, a formação e o acompanhamento aos professores iniciantes, tornando essa etapa um momento tranquilo e de satisfação pessoal e profissional, deixando o professor seguro para adentrar em sua sala e assumir sua turma com sucesso, podendo, assim, reduzir também a taxa de abandono da profissão nos primeiros anos de docência.

Por meio dos dados coletados, infere-se que as condições de trabalho implicam o desejo de desistir da profissão. Há de se salientar também a percepção dos fatores que interferem nessa questão, quais sejam: o excesso de alunos nas salas, a falta de parceria da família, a indisciplina, o baixo salário, o novo plano de carreira e até mesmo a falta de uma formação que produza o saber da prática, auxiliando o professor no cotidiano da sala de aula. Essas condições causam mal-estar, sofrimento e desconforto aos profissionais.

Ao analisar os dados coletados, observou-se que os docentes parecem ter consciência da necessidade de sua formação, e que ela não tem fim, é permanente, ocorrendo ao longo de toda a carreira profissional. Muitos revelaram sentir a necessidade de dar continuidade aos estudos, de cursar uma pós-graduação (mestrado e até doutorado), a fim de aprimorar a sua prática pedagógica. Parece-nos que essas professoras têm consciência de que a aprendizagem da docência é constante, que é preciso estar sempre em busca de formação.

Apesar dos desafios apresentados por essas professoras, algumas consideraram que o início da carreira foi de muitas aprendizagens, e atribuíram isso ao apoio que receberam dos colegas mais experientes. Algumas delas relataram ter tido apoio da equipe liderança, porém, quando solicitado (ou seja, de acordo as suas necessidades, elas pediam ajuda). Entretanto, muitas professoras alegaram que para elas o início foi tumultuado, de difícil adaptação, com grandes tensões, desafios, inexperiências, dúvidas, insegurança, relatando, por fim, que se sentiram perdidas, mas sobreviveram a esses momentos difíceis.

A análise dos dados evidenciou que o início da carreira docente foi desafiador, tanto para os que começaram na rede municipal quanto para os que começaram em outra rede pública ou privada, mas vale ressaltar que mesmo os que haviam começado a carreira docente em outra rede de ensino sentiram dificuldades ao ingressar na rede municipal, relatando que tiveram de estudar e aprofundar seus conhecimentos para aprender os meandros típicos do sistema de ensino, o funcionamento, as regras e a proposta pedagógica. Acreditam que algumas ações podem ajudar o professor a passar por esse período com mais tranquilidade; assim, sugeriram que seja assegurado um momento de troca de experiências entre os

professores, que se crie um espaço para que as orientações e as regras de funcionamento da escola sejam passadas aos iniciantes, que a acolhida e o apoio dos gestores aconteça como rotina e não quando solicitado e que seja criado um trabalho de formação específico aos iniciantes.

Apesar dos problemas, das dificuldades e dos desafios apresentados, constatou-se que o que as fazem permanecer é o amor à profissão, o bem-estar de saber que estão contribuindo com a sociedade, a satisfação de ver o aluno aprender e a estabilidade profissional.

Por meio dos dados, pudemos inferir que a formação inicial do professor, isto é, a Pedagogia, interfere no ingresso profissional docente, pois se não atender a todos os quesitos necessários à aprendizagem da docência, ao assumir sua sala de aula, o docente irá sentir-se inseguro e despreparado quando enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Esta pesquisa revelou ainda que o HTC é um momento rico de formação dentro da escola, que faz a ponte entre a formação inicial e o ingresso na carreira, porém, desperdiçado, por não oportunizar uma formação reflexiva que faça conexão com a prática e por não oportunizar a reflexão da prática; sendo assim, as trocas entre as professoras só acontecem na informalidade do cotidiano. Tal fato leva-nos a inferir que na escola onde o grupo focal foi realizado e em algumas onde o questionário foi aplicado, está assegurado o horário destinado à formação - duas vezes por semana -, mas ela não está acontecendo de fato, fato traduzido num desperdício de oportunidade, sobretudo, quando se trata dos professores iniciantes, que estão sedentos pelo saber.

Pudemos constatar que a rede pesquisada não tem uma política de indução para os professores iniciantes. Sendo assim, não acolhe os iniciantes, que assumem sua turma sem preparo, sem orientação, sem formação e acompanhamento algum, o que outras pesquisas realizadas nessa temática também já evidenciaram. Se existem várias pesquisas no Brasil que apontam essa lacuna na formação do professor, isto é, que apontam que no Brasil os professores iniciantes não recebem apoio, formação e acompanhamento, se já é público e todos sabem, por que ainda não virou uma política? O que falta para que os Municípios e os Estados comecem a planejar e criar essa política de apoio ao professor iniciante?

Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir com a SME no sentido de indicar elementos que possam ser revistos em relação aos iniciantes, tais como: (re)pensar as formas de acolhimento, integração, formação e acompanhamento aos professores iniciantes. Quanto à formação continuada, acredita-se que se faz necessário ressignificá-la, para suprir as necessidades apontadas por elas ao longo da análise dos dados. Contudo, esta pesquisa pode ser relevante por se tratar do início da carreira docente e da construção da sua identidade

profissional, que se constitui nesse período da carreira; por isso, espera-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir para outras investigações e para a ampliação das reflexões e discussões acerca do professor iniciante, que é o nosso foco de pesquisa. E, ousadamente, indo um pouco além, quem sabe não seja possível a SME criar políticas específicas de acolhida, apoio, formação e acompanhamento aos professores iniciantes da Rede Municipal.

Diante de tantos desafios, dificuldades e condições de trabalho apontadas pelas participantes desta pesquisa, pudemos notar o quanto foram e são guerreiras, pois buscam por conhecimento e formação continuada fora da escola de forma independente, querem a melhor formação, assim como querem oferecer o melhor aos seus alunos. Embora não tenham apoio, formação e acompanhamento específico, não oferecem um ensino pobre às crianças menos favorecidas. Isso é democracia, ensinando todos com qualidade, o que retrata o papel político da escola.

Quanto às orientadoras pedagógicas, é preciso atentar para as necessidades das iniciantes, dando-lhes assessoria e apoio indispensáveis no cotidiano escolar, pois se trata de uma queixa recorrente, o que causa sentimento de insegurança, isolamento e solidão, sentimentos que refletem na qualidade do ensino oferecido.

Em meio a tantos dados desta pesquisa e da revisão de literatura, chamou-me a atenção o problema da formação docente, que começa lá na formação inicial. Foi saber o quanto o currículo da Pedagogia deixa a desejar, sobretudo, por deixar de oferecer (ou de oferecer de forma incipiente) conteúdos básicos e essenciais, como a Didática, que ensina os futuros professores “como ensinar”, sem deixar de lembrar a questão do Estágio, que seria uma oportunidade de aprender o ofício da docência antes mesmo de se tornar professor, sendo desperdiçado, considerando-se a forma como vem sendo realizado - sem acompanhamento e supervisão, sem um direcionamento e planejamento. Algumas professoras participantes relataram que não fizeram o Estágio, pois como não há acompanhamento, simplesmente levam a ficha para o professor assinar e não cumprem de fato a carga horária. Por que essa falta de controle e organização vem ocorrendo já na formação inicial dos professores? Iniciativas como o PIBID, que oferece formação pré-serviço aos futuros professores, deveria ser ampliada e oportunizada a todos os futuros professores, pois há pesquisas que apontam para o seu sucesso, valendo a pena investir mais, ampliar e oportunizar esse projeto a todos os futuros professores.

Por fim, pude constatar também o quanto é importante oferecer uma boa acolhida ao professor iniciante, ou seja, planejar esse momento, criar uma política que assegure apoio, formação e acompanhamento da prática. Esse é o momento mais oportuno de formar um

professor, considerando-se que, ao ingressar, está repleto de dúvidas, ansiedade, insegurança, medo e falta de conhecimento, isto é, está sedento de saber, de aprender, verificando-se que a aprendizagem no início da carreira lhe será útil ao longo de sua vida, além de formar a sua identidade profissional. Dessa forma, por que não aproveitar esse momento oportuno e investir numa formação voltada aos professores iniciantes? Que os professores iniciantes existem é um fato, e esta pesquisa mostra as necessidades, as dificuldades e os desafios que os professores sentem no período da inserção profissional. Em meio a tantos dados e tantas evidências, parece-nos que são invisíveis, pois não são enxergados, afinal na rede em questão nada específico está sendo feito para ajudá-los. Porém, várias pesquisas citadas neste trabalho apontam que é possível, que favorece o início da carreira docente e traz diversos resultados positivos no ensino e na aprendizagem, sendo um exemplo de que é possível a política criada em Sobral-CE.

Nesse sentido, a partir da análise dos dados coletados, suscitaram necessidades e sugestões das participantes, e a partir disso, criamos um rol de sugestões do que a SME poderia fazer, isto é, da política que ela poderia criar. Também pensamos em algumas possibilidades que poderiam auxiliar os iniciantes ao ingressarem na carreira. Vejamos:

- Oportunizar apoio, integração, formação e acompanhamento a todos os iniciantes, via SME;
- Propiciar ao professor iniciante uma acolhida, com recepção e integração (regras e sistema de ensino) à escola, comandada pela equipe liderança;
- Oferecer formação e acompanhamento específico aos iniciantes que atenda as suas necessidades, e que essa formação seja prevista em edital para que o professor saiba que ao longo do estágio probatório (três anos) participará de formação e acompanhamento específicos no Centro de Formação do Educador - CEFE, uma vez ou duas na semana, para aprender, trocar experiências e colocar suas dúvidas;
- Planejar e oportunizar momentos de estudo da matriz curricular, que é peculiar e próprio da de RME;
- Colocar o professor mais experiente como mentor do professor iniciante;
- Garantir espaço para trocas de experiências entre os pares nos HTC;
- Oportunizar que o professor iniciante possa ingressar numa escola mais favorável, para evitar o início da carreira em contextos problemáticos;
- Assegurar que os conteúdos da formação sejam compostos por saberes da prática, isto é, úteis à prática da sala de aula, dentre outras.

Este trabalho não é uma prestação de contas à SME por ter me concedido bolsa de estudo, mas pretende ser o embrião de uma política que poderá atender às necessidades dos professores iniciantes. Meu compromisso com a SME, que investiu nesta pesquisa, seria reverberar uma política de formação específica para os iniciantes.

Pensar numa formação específica seria um diferencial para a RME, que já é vanguarda e se destaca em vários quesitos. Pertencço à RME e tenho muito orgulho disso, e quero que essa rede seja uma rede sucesso!

Por fim, viu-se que o diferencial deste trabalho é que as professoras participantes sabem o que falta e o que precisam para que o início da carreira docente seja favorável, daí é que surgiram as contribuições dadas por elas, pois viveram e estão vivendo um momento de sobrevivência e descoberta.

REFERÊNCIAS

ÁVALOS, B. **Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes.** In: Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Chile, 2012.

ALMEIDA, P. C. e NORONHA, S.S. **Professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais: dificuldades e práticas que favorecem a inserção profissional.** Educere – Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR. 26 a 29/10/2015.

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.** Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Vol. 42, N.145, Jan-abr, 2012.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos.** Vol 19, N 1, jan-abr, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. Almedina Brasil. São Paulo, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de educação.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Org.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALIL, A.M.G.C. **A formação continuada no município de Sobral/CE.** Tese de doutorado da Pontifca Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014.

CALIL, A. M.G.C.; ALMEIDA, P. C. A. (2012) *Desafios enfrentados professores iniciantes no processo de docência.* XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

CANÁRIO, R; A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia,** São Paulo: Revista do programa e estudos de pós-graduados PUC/SP, 1997, 6, 1º semestre, p.9-27.

CARLOS MARCELO, G. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar.** Revista Brasileira de Educação, set/out/nov/dez 1997, nº9, p. 51-75.

CARLOS MARCELO.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente? Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

CORRÊA, P. M. e PORTELLA, V.C.M. **As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão.** Olhar de professor, Ponta Grossa. V.15, N. 2, 223-236, 2012. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287/3270>, acessado em 29/05/2015.

CUNHA, M. C. et. Al. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP. V. 20, N. 1, p. 73-83, 2015.

DAVIS, C. L. F. NUNES, M. M. R. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** Vol. 41, nº 144, São Paulo, set/dec 2011.

DAVIS, C. L. F. et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estudos e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia. Vol. 17, N.36, 21-32. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acessado em 22/05/2015.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre:AMGH, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 16. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2004.

GABARDO, C.V.L. **O início da docência no Ensino Fundamental da rede municipal de Joinville/SC.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** Coleção DE Textos FCC, N. 29, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA. A. (org.) *Vidas de professores.* Portugal. Porto Editora. 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** S. Paulo: Cortez. 2004.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEONE, Naiara Mendonça e LEITE, Yoshie Ferrari. **O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores**. Revista Eletrônica Pesquisa educa – p.236-259 – v.03, n.06 – jul.-dez.2011.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Rev. do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. p. 85-98 Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em 15/02/2015.

_____. **Sobrevivência no início docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo: Revista das Ciências da Educação, n. 08, p.7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formação de professores principiantes**. In: *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p.112 – 131.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: Um olhar a partir das produções da ANPED e ENDIPE**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSC, 2006.

MARIANO, A. L. S. In: LIMA, E. F. **O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas**. *Sobrevivência no início docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MIRA, M. M. e ROMANOSWSKI, J. P. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre o Professorado Principiante e Inserção profissional à Docência**. X Anped Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos. Edufscar, 2002, p. 71-93.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. **Processos de formação de professoras iniciantes**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 87, n.217, p.382-400, 2006.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos –UFSC, 2005.

_____. **Professores iniciantes: O papel da escola em sua formação.** Porto Alegre, Mediação, 2011.

NÓVOA, A. (org.) **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

_____. (Org) Os professores e a sua formação. In. NÓVOA, A, **Formação de professores e profissão docente.** Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA. A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1995.p. 13-34.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** - Nada substitui o trabalho do professor. Palestra feita no Sinpro, SP. Disponível em:http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf, 2006. Acesso em 27/05/2015.

_____. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PAPI, S.O.G.**Professoras iniciantes bem-sucedidas: Um estudo sobre seu desenvolvimento profissional.** Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, 2011.

PERRENOUD, P. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução Cláudia Schilling

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, E. L. da e MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** – 4. Ed. Rev. Atual - Florianópolis: UFSC, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. 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**, nº 13, p.5-24 Jan/fev/mar/abril. 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.123, p.551-571, abr.-jun. 2013.

VAILLANT, D. **Formación de formadores**. Estado de La práctica. 2002. Disponível em: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/Vaillant25%20espa%C3%B1ol.pdf> Acesso em 28/04/2015.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário a ser utilizado na coleta de dados**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES INICIANTES**

Prezada professora, prezado professor,

Convidamos você a participar, como voluntário(a) **anônimo(a)**, de uma pesquisa desenvolvida pela mestrande Joseane Amancio Pinto, vinculada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Sua colaboração no preenchimento das respostas deste questionário será fundamental cujos dados serão utilizados na construção da pesquisa sobre “Os desafios encontrados no início da carreira docente”, que está sob orientação da Professora Dr^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil. Comprometemo-nos a garantir sigilo sobre a sua identidade.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Desde já, respeitosamente, lhe agradecemos.

1- Sexo: Feminino () Masculino ()

2- Idade: _____

3- Estado civil:

- a. () Solteiro (a)
- b. () Casado (a)
- c. () Separado(a)/Divorciado(a)
- d. () Viúvo(a)
- e. () Outros

4- Tem filhos?

- a. () Não
- b. () Sim

5- Você teve sua escolarização

- () Sempre na rede pública
- () Na rede particular
- () Na pública e na particular

6- Qual a sua formação?

- a. () Ensino Superior – Pedagogia
- b. () Ensino Superior – Licenciatura
- c. () Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado)
- d. () Pós-Graduação - Especialização
- d. () Pós-Graduação - Especialização
- e. () Pós-Graduação - Mestrado
- f. () Pós-Graduação - Doutorado

Se for Licenciatura, qual o curso?

Se for Bacharel, qual o curso?

7. Qual o formato em que você realizou o curso superior?

- a. () Presencial
- b. () Semi-presencial
- c. () A distância
- d. () Outros

8- Qual a principal razão que levou você a optar pelo magistério? (marque apenas uma opção):

- a. () Maior possibilidade de emprego
- b. () Identificação com a carreira
- c. () Influência de família e/oi amigos
- d. () Outros.

9- Há quanto tempo você trabalha como professor? (Considerar o tempo de serviço nas redes Municipal, Estadual e Particular)

- a. () 0 a 3 anos
- b. () 4 a 10 anos
- c. () 11 a 15 anos
- d. () 16 a 20 anos
- e. () mais de 20 anos

10- Há quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino?

- a. () Há menos de um ano
- b. () Entre um e dois anos
- c. () Entre dois e três anos

Como temporário: _____

Como efetivo: _____

11- A sua experiência como professor até hoje se deu:

- () Somente na rede municipal
- () Somente na rede particular
- () Em ambas as redes de ensino particular e municipal

11- Em qual segmento de ensino você trabalha?

- a. () Educação Infantil
- b. () Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- b. () Anos Finais do Ensino Fundamental
- c. () Educação de Jovens e Adultos – EJA
- d. () Ensino Superior

12- Hoje qual é a sua carga horária semanal na Rede Municipal de Ensino?

- a. até 20 horas
- c. entre 20 e 30 horas
- d. entre 30 e 40 horas
- e. Mais de 40 horas

13- Ao chegar à escola, teve apoio:

- a. de um colega mais experiente
- b. do gestor
- c. do coordenador
- d. não teve apoio
- e. outros. Quem? _____

14- Ao chegar à escola a orientação inicial foi mais voltada para:

- a. o conteúdo a ser ensinado
- b. o manejo da classe
- c. as regras da escola
- d. a relação professor-aluno
- e. Não teve orientação inicial

15- Quais os principais desafios enfrentados no *início* da profissão?

16- Quais os principais desafios enfrentados *hoje* no exercício da docência?

17- Você foi consultado(a), alguma vez, sobre suas necessidades para a realização do seu trabalho?

- a. Não.
- b. Sim.

Se sim, quem o fez? (Assinale quantas opções desejar)

- a. Direção da escola
- b. Supervisores
- c. Colegas de trabalho
- d. Outro. Quem? _____

18- Como foi o início da sua carreira docente na Rede Municipal de Ensino?

Como você se sentiu?

O que foi positivo?

E negativo?

19- Como você avalia a formação realizada na escola?

Pontos positivos:

 Pontos negativos:

 20- Quais as maiores dificuldades que você encontra para exercer a docência na rede municipal de ensino?

 21- Para você, o que auxiliaria o seu início da carreira docente?

a. Acompanhamento da administração da escola. Quem?

b. Cursos de formação continuada.

c. Espaço para troca de experiências com outros professores.

d. Outros _____

 22- Quais ações você sugere para que os professores iniciantes se sintam (ou sejam) acolhidos?

 23- Quais fatores você considera importantes para a melhoria da qualidade do seu trabalho? (Marque até três alternativas):

a. Receber melhor remuneração

b. Reduzir o número de alunos por turma

c. Receber melhor formação

d. Contar com maior apoio técnico

e. Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional

f. Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse.

g. Outras. _____

 24- O que o estimula a continuar/permanecer na rede Municipal de Educação?

 O que o desestimula?

 25- Você já pensou em desistir da carreira docente?

a. Sim

b. Não

Se sim, o que o fez permanecer?

 26- Você considera que, com o passar dos anos, terá mais facilidade na docência?

a. Sim

b. Não

Por quê?

 27- Do que você ainda sente falta na sua formação profissional?

28- Você está satisfeito com a sua profissão?

a. Sim

b. Não

Justifique:

29- Como você avalia o plano de carreira do magistério da rede municipal?

APÊNDICE 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental de São José dos Campos”**.

Para a realização desta pesquisa será adotada a abordagem qualitativa que considera a perspectiva e a subjetividade dos sujeitos, o âmbito escolar que atuam e a experiência adquirida. Para captar tais percepções, serão utilizados a aplicação de questionários e grupo focal, objetivando desvendar os desafios enfrentados no período da aprendizagem da docência. 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.

Assinatura do(a) Pesquisador

NOME DO PESQUISADOR Joseane Amancio Pinto

TELEFONE (12) 98805-3566 (OI) 98110-2546 (TIM/WhatsApp) OBS. “RECEBO LIGAÇÕES À COBRAR”

E-MAIL joseane.amancio@hotmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“O INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS”**, 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 2014.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE 3 - Solicitação de informação necessárias à pesquisa



UNITAU

Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 30/03
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

CÓPIA

Ofício PPG-DH nº 007/2014

Taubaté, 26 de junho de 2014

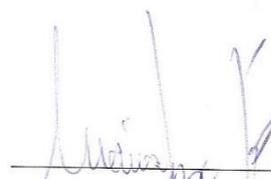
Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar informações necessárias à Elaboração de Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado da aluna Joseane Amancio Pinto, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado “**Os Desafios na carreira dos professores iniciantes**”, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós- Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 36241657.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO- PGEDH

Ilmo. Sr. Célio da Silva Chaves
 Secretário Municipal de Educação de São José dos Campos - SP



APÊNDICE 4 - Solicitação de informações

Data de Emissão: 10/07/2014 18:14:11 Usuário: P225796

Chave de validação: 66FDD399FCA5F96F6BCF6EA186AA285E

	PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	83077/2014
		08/07/2014
		Folha nº 1

Número do Processo: 83077/2014

Data de Entrada: 08/07/2014

Local de Abertura: 3104 - DPA/PROTOCOLO LESTE

Assunto: CERTIDÃO DE DADOS CADASTRAIS/RELATORIOS/LISTAGENS/DECLARAÇÕES (DIVERSOS)
/ CONSULTA E INFORMAÇÕES

Sub-Assunto: A

Complemento:

Responsabilidades

Nome	Tipo	Endereço	Documento	Data
Mosiane Amancio Pinto	Requerente	Praça Natal, 76 - Sao Jose Dos Campos - SP - 12237220	-22168627894	08/07/2014

OK
 Gabriela Abramides
 Procuradora do Município
 OAB / SP 149.782

AUTORIZADO

Celso
 15/07/2014

Célio da Silva Chaves
 Secretário Municipal de Educação

Prot. 109/5ME/14

APÊNDICE 5 - Autorização para realização da pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que autorizamos, a aluna **Josiane Amancio Pinto**, com base no Processo Administrativo nº 83077/2014, a coletar informações necessárias à elaboração do Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intitulado “Os Desafios na carreira dos professores iniciantes”.

São José dos Campos, 15 de julho de 2014.


CÉLIO DA SILVA CHAVES
Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE 6 - Solicitação para aplicação dos questionários

**Ilmo Senhor Secretaria de Educação de São José dos Campos
Célio da Silva Chaves**

Eu, Joseane Amancio Pinto, RG 32.359.331-8, professor I, matrícula 40.663 4 /7, mestranda da Universidade de Taubaté – UNITAU, matriculada no Mestrado Profissional em Educação, responsável pela pesquisa intitulada “Os desafios na carreira dos professores iniciantes”, venho respeitosamente, requerer de VS^a, autorização para aplicar um questionário de pesquisa composto por 29 questões a 105 professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando identificar e analisar os desafios enfrentados no início da carreira docente. Também solicito um momento em uma reunião com os diretores das unidades escolares para apresentar a pesquisa e solicitar que estes possam ser os multiplicadores da pesquisa contribuindo com a aplicação dos questionários conforme o combinado em reunião. Informo, através de anexo, as escolas que contam com professores sujeitos da pesquisa.

Nestes termos,

Pede deferimento.

São José dos Campos, 10, de setembro de 2014

Joseane Amancio Pinto

Escolas Municipais de Ensino Fundamental que irão participar da pesquisa.

Vale informar que a seleção seguiu o critério de escolher as escolas com maior número de professores iniciantes, que compreende o período dos 3 primeiros anos de carreira, visando viabilizar a pesquisa.

	EMEF	QUANTIDADE DE PROFESSORES INICIANTES
1.	Antonio Palma Sobrinho	9
2.	Dom Pedro de Alcantara	9
3.	Maria Augusta Moreira da Costa	4
4.	Mercedes Rachid Edwards	5
5.	Prof Álvaro Gonçalves	9
6.	Prof Elizabete de Paula Honorato	9
7.	Prof Geraldo de Almeida	4
8.	Prof Hélio Walter Bivilacqua	11
9.	Prof Luzia Levina Aparecida Borges	4
10.	Prof Mariana Teixeira Cornélio	4
11.	Prof Moacyr Benedicto de Souza	7
12.	Prof Ruth Nunes da Trindade	14
13.	Prof Silvana Maria Ribeiro de Almeida	6
14.	Prof Sonia Maria Pereira	8
15.	Prof Therezinha do M. Jesus do Nascimento	7

APÊNDICE - 7 Solicitação para aplicação dos questionários 2

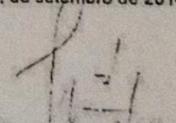
Data de Emissão: 23/09/2014 11:25:40	Usuário: P266884	Chave de validação: 66FDD399FCA5F96F6BCF6EA186AA285E
	Anexo - REQUERIMENTO 5508 - SME/SECRETARIA DE EDUCACAO Requerimento - Joseane Amancio http://10.1.12.31:8084/Fluplmg/anexo?id=UAmIcTJ31s=&onde=HbGj_BurPlo=	83077/2014 19/09/2014 Folha nº 32 Matr.: 2896971

Ilmo Senhor Secretária de Educação de São José dos Campos
 Célio da Silva Chaves

Eu, Joseane Amancio Pinto, RG 32.359.331-8, professor I, matrícula 40.663 4 /7, mestranda da Universidade de Taubaté – UNITAU, matriculada no Mestrado Profissional em Educação, responsável pela pesquisa intitulada "Os desafios na carreira dos professores iniciantes", venho respeitosamente, requerer de VSª, autorização para aplicar um questionário de pesquisa composto por 29 questões a 105 professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando identificar e analisar os desafios enfrentados no início da carreira docente. Também solicito um momento em uma reunião com os diretores das unidades escolares para apresentar a pesquisa e solicitar que estes possam ser os multiplicadores da pesquisa contribuindo com a aplicação dos questionários conforme o combinado em reunião. Informo, através de anexo, as escolas que contam com professores sujeitos da pesquisa.

Nestes termos,
 Pede deferimento.

São José dos Campos, 10, de setembro de 2014


 Joseane Amancio Pinto

APÊNDICE 8 – Bilhete enviado aos diretores de escola

<p>Senhor (a) Diretor (a)</p> <p>Os questionários enviados deverão ser entregues e aplicados somente aos professores iniciantes dos <u>Anos Iniciais</u> de sua escola, ou seja, aos que estão nos 3 primeiros anos de docência efetiva. Dentro do envelope, encontra-se a quantidade de questionários conforme os dados levantados via SME de professores iniciantes em cada unidade escolar.</p> <p>Peço a vossa gentileza em devolvê-los neste mesmo envelope <u>na SME para a Magali até o dia 14/11/2014</u> (sexta-feira).</p> <p>Informo ainda que a escola e os professores terão seus nomes e dados e preservados.</p> <p>Qualquer dúvida entrar em contato pelos telefones 98110-2546 TIM/WhatsApp ou 98805-3566 OI, ou ainda via email joseane.amancio@hotmail.com. Desde já agradeço a sua colaboração, gentileza e compreensão.</p> <p>Mestranda: Joseane Amancio Pinto</p>	<p>Senhor (a) Diretor (a)</p> <p>Os questionários enviados deverão ser entregues e aplicados somente aos professores iniciantes dos <u>Anos Iniciais</u> de sua escola, ou seja, aos que estão nos 3 primeiros anos de docência efetiva. Dentro do envelope, encontra-se a quantidade de questionários conforme os dados levantados via SME de professores iniciantes em cada unidade escolar.</p> <p>Peço a vossa gentileza em devolvê-los neste mesmo envelope <u>na SME para a Magali até o dia 14/11/2014</u> (sexta-feira).</p> <p>Informo ainda que a escola e os professores terão seus nomes e dados e preservados.</p> <p>Qualquer dúvida entrar em contato pelos telefones 98110-2546 TIM/WhatsApp ou 98805-3566 OI, ou ainda via email joseane.amancio@hotmail.com. Desde já agradeço a sua colaboração, gentileza e compreensão.</p> <p>Mestranda: Joseane Amancio Pinto</p>
---	---

APÊNDICE 9 – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Pesquisador: Joseane Amancio Pinto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35663514.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 800.112

Data da Relatoria: 10/10/2014

Apresentação do Projeto:

Para a realização desta pesquisa será adotada a abordagem qualitativa que considera a perspectiva e a subjetividade dos sujeitos, o âmbito escolar que atuam e a experiência adquirida analisando os desafios enfrentados pelos professores iniciantes (transcrito do projeto).

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma cidade do interior paulista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 800.112

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 22 de Setembro de 2014

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

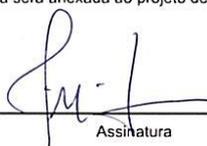
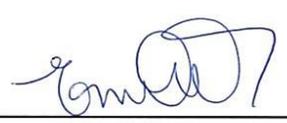
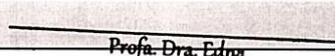
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

APÊNDICE 10 – Termo de compromisso - Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS		2. Número de Participantes da Pesquisa: 100	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Joseane Amancio Pinto			
6. CPF: 221.686.278-94	7. Endereço (Rua, n.º): NATAL PARQUE INDUSTRIAL Praça SAO JOSE DOS CAMPOS SAO PAULO 12235621		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (12) 8805-3566	10. Outro Telefone:	11. Email: joseane.amancio@hotmail.com
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>04, 09, 2014</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade de Taubaté	14. CNPJ: 45.176.153/0001-22	15. Unidade/Orgão:	
16. Telefone: (12) 3635-1233	17. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof.ª Dra. Edna Querido de Oliveira Chamon</u>		CPF: <u>051.079.378-96</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação</u>		 Assinatura	
Data: <u>04, 09, 2014</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		 Prof.ª Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação	

APÊNDICE 11 – Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos da pesquisa.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Nome: <i>Josiane Amancio Pinto</i>	
Telefones: <i>98805-3566</i>	<i>98110-2546</i>
Processo nº: <i>83077/2014</i>	Assunto: <i>Solicitação de aplicação de questionário</i>
Local requisitado: <i>15 (quinze) escolas de Ensino Fundamental, conforme relação anexa.</i>	
Curso e local que atua: <i>Mestrado em Educação - UNITAU</i>	
Projeto: <i>"Os desafios enfrentados no início da carreira docente".</i>	
Objetivo da Pesquisa: <i>Analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes nos anos iniciais de Ensino Fundamental.</i>	

Como responsável acima qualificado me declaro ciente e de acordo:

- Pelo presente termo, declaro estar ciente que o uso de documentos para pesquisa ficará sob minha inteira responsabilidade, de modo que responderei por qualquer irregularidade ou dano que forem causados aos mesmos durante o período solicitado;
- Que os dados e arquivos a mim fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados durante a pesquisa;
- Que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável;
- Que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins da pesquisa em estudo, sendo vedado uso de imagens de alunos, professores e funcionários da escola para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros.

São José dos Campos, *22 de outubro 2014* Assinatura do Solicitante: *[Assinatura]*

<input checked="" type="checkbox"/> DEFERIDO () INDEFERIDO	Assinatura: <i>[Assinatura]</i> Sueli Cristina Graciano Assessora do Departamento de Educação Básica
---	--

APÊNDICE 12 – Roreiro do gupo focal

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

		CHECK-LIST
AQUECIMENTO	-Apresentação -Quanto tempo tem de experiência	-Quem são? -Caracterização -Ano de conclusão do curso e de ingresso na carreira
DESENVOLVIMENTO (DIFICULDADES)	- Vocês encontram dificuldade do dia a dia da sala de aula? Que tipo de dificuldade? (deixá-los falar e acompanhar no check-list), caso estejam fugindo do assunto, retomar com a segunda questão e ir direcionando) - Como você enfrenta essas dificuldades?	DIFICULDADES -No que? -Formação Inicial -Dia-a-dia na sala de aula -Burocracia -Falta de experiência -Falta de apoio da equipe -Falta de acompanhamento da equipe -Falta de tempo de estudo -Falta de relação teoria-prática -Relacionamento família-escola
CONCLUSÃO	- Vocês sentem a necessidade de uma formação específica para formação para professores iniciantes. - Sugestões?	-Sim. Pq? -Não. Pq?

ORIENTAÇÕES

- Explicar o que é grupo focal: uma discussão com foco, no caso o início da carreira docente, cujo objeto de estudo é o professor iniciante. Não há certo ou errado, isso não é uma avaliação, irei ouvir as opiniões.
- **COMBINADOS:**
 - A identidade será preservada, por isso poderão escolher um nome ou número para se identificarem ao longo da discussão;
 - Irei ligar dois gravadores para não perder nada, por isso preciso que fale uma de cada vez;

- Antes de cada fala, se identificar para viabilizar a transcrição.

IMPORTANTE!!!

- Levar a declaração de aluno da UNITAU e termo do comitê de ética.
- A parceira (Andreia) fazer anotações das falas para viabilizar a audição e transcrição.