

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Eliane Carneiro de Araújo**

**EXPECTATIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA VOZ DE PROFESSORES  
INICIANTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Taubaté – SP**

**2019**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Eliane Carneiro de Araújo**

**EXPECTATIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA VOZ DE PROFESSORES  
INICIANTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

**Taubaté – SP**

**2019**

**Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU**  
**Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

A663e Araújo, Eliane Carneiro de  
Expectativas, desafios e possibilidades na voz de professores  
iniciantes nos anos finais do ensino fundamental. /Eliane Carneiro  
de Araújo. - 2019.  
157f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,  
Departamento de Pedagogia.

1. Professor iniciante. 2. Formação pedagógica. 3. Anos  
finais do Ensino Fundamental. I. Título.

CDD – 370

**EXPECTATIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA VOZ DE PROFESSORES  
INICIANTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca de defesa do  
Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a  
Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional.


Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes  
Corrêa Calil

Data: 21/03/2019


Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra Simone Albuquerque Rocha UFMT

Assinatura 

Profa. Dra. Maria Aparecida Diniz Universidade de Taubaté

Assinatura 

## RESUMO

O ingresso na profissão docente ao mesmo tempo em que é a realização de um sonho para o qual o sujeito se preparou durante anos, pode tornar-se um período de incertezas, anseios e descobertas. Estudos anteriores sinalizam, que no caso dos professores, fatores como uma formação ineficiente, a falta de apoio das equipes que coordenam as escolas e a diversidade cultural e social presentes no cotidiano da sala de aula, acabam por gerar conflitos que podem acarretar na permanência ou não do professor na profissão. O objetivo desta pesquisa é investigar a concepção de professores iniciantes acerca de seu ingresso profissional em escolas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, além de identificar as necessidades dos professores iniciantes e os desafios enfrentados no princípio dessa jornada, destacando quais fatores influenciam esse início, visto como o momento em que o professor dá início à construção da sua profissionalidade, aliando o conhecimento pedagógico acadêmico à prática vivenciada. A revisão de literatura revelou a falta de investimentos, de organização e de políticas públicas que deem suporte à criação e à implementação de cursos de formação inicial e continuada, que zelem pela qualidade, a fim de melhor preparar os professores, principalmente para o início de carreira, tão controverso e desafiador. Essa pesquisa de abordagem qualitativa teve como instrumentos de coleta de dados um questionário com 29 questões abertas e fechadas, enviado pelo *Google Docs* e um grupo focal com indagações norteadoras, visando esclarecer a questão central do problema investigado. Os resultados obtidos por meio do retorno de 22 questionários e da participação de 6 professores no grupo focal, evidenciaram que parte do professorado acredita que a falta de qualidade da formação inicial desvinculada da prática, configura como um dos principais fatores dificultadores da inserção na docência, acrescido da falta de acompanhamento de equipes de apoio, do desinteresse dos alunos e da falta de formação continuada voltada às necessidades do cotidiano. Estes também foram apontados como fatores facilitadores, visto que quando a formação abrange teoria e prática, quando se recebe o apoio devido na inserção docente de colegas e gestores, as incertezas dão lugar as certezas, promovendo uma inserção na docência de forma mais tranquila e a superação dos desafios ocorrem com mais segurança e confiança. Ao final, evidenciou-se que, no geral, a rede de ensino carece de atentar-se para as necessidades do docente iniciante, bem como é imprescindível investir em ações de acolhimento, a fim de que o processo de inserção no magistério seja menos árduo, conforme foi revelado e, que em um futuro próximo, os professores iniciantes possam contar com programas que, de fato, os preparem para as primeiras experiências no magistério, sem que estas lhes causem traumas ou que os levem a desistir da profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor iniciante. Formação pedagógica. Anos Finais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The entrance in the teacher profession, at the same time is a dream come true person prepared himself/herself to do, may become an uncertainty, desires and discoveries time. Previous studies indicate, in teacher specific cases, factors as inefficient formation, lack of team support that coordinate the schools, and cultural e social diversity in the daily classroom. These factors may cause conflicts that may influence teachers to stay or not in the career. The objective of this research is investigating the beginner teacher conceptions about his/her entrance in the career, specifically in elementary education. Besides, it intends to identify the beginner teachers' needs and the challenges facing by them in the beginning of their career, highlighting which factors influence this period that teachers start building professionalism, combining pedagogical knowledge with practice. The review of literature showed the lack of investment, organization and public policies that support to the creation and implementation of initial and continuing quality formation courses, in order to prepare teachers, mainly in the beginning of the career, as controversial and challenging. The instruments of data collection of this qualitative approach research were a questionnaire with 29 open and closed questions sent by *Google Docs* and a focus group with orienting questions, in order to clarify the central question of the problem investigated. The results obtained from the 22 questionnaires and the participation of 6 teachers from the focus group emphasizing that part of the professorial believe that the lack of quality in the initial formation, especially that disconnected to practice. It configures as the principal factors that hamper the insertion in the teaching profession, further of the lack of team support follow-up, of the student disinterest and the lack of continuing formation toward the daily needs. By the way, they were mentioned as facilitators' factors, because when the formation cover theory and practice, when there are the necessary support from co-worker and managers, in the beginning of the career, the doubts convert in certainties, promoting an insertion in the teaching profession, in a smooth way and overcoming of challenges, with security and confidence. In the end of this research, it had become clear that, overall, the education network needs to pay attention in the beginner teacher's needs, as well, it's indispensable to invest in the teacher reception, in order to minimize the hard time of fitting process reported by researcher teachers. It hopes that in the near future, the beginner teachers may count with programs that prepare them with the first teacher experiences, without psychological traumas that may make them to give up.

**Key Word:** Beginner teacher. Pedagogical formation. Elementary education.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter-me concedido a graça de realizar o sonho de fazer o mestrado, dar-me condições e capacidade de chegar ao final do curso e concluí-lo, por fazer parte de minha vida em todos os momentos.

A minha Orientadora Profa. Dra. Ana Maria Gimenez Corrêa Calil, que me confiou o tema e incentivou-me desde o princípio, fazendo-me acreditar, que mesmo com limitações podemos vencer barreiras culturais. Obrigada pelos incentivos constantes, pela dedicação, por acreditar, por inserir-me no mundo acadêmico e pelas orientações nos momentos de incertezas, especialmente pelo carinho e pela atenção destinados a essa pesquisadora iniciante. São profissionais como você atenta e dedicada que nos inspira a seguir no magistério.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro que com olhar atento deu grande contribuição para concluir este estudo.

À Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha pelas orientações e pela dedicação.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação, pelos aportes teóricos, por nos proporcionar importantes momentos de reflexão e compartilhamento de conhecimentos e práticas.

Aos colegas da turma A do Mestrado Profissional em Educação 2017, por incentivar um ao outro nas adversidades pela parceria e amizade em especial a Edna Santos por ter me incentivado e auxiliado do início ao fim na concretização desse sonho.

A minha família que bravamente suportou minhas ausências, incentivou-me e esteve ao meu lado nessa jornada.

## **LISTA DE SIGLAS**

HTC	- Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
OP	- Orientadora Pedagógica
PD	- Prazo determinado
PGF	- Professor do Grupo Focal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT/OBEDUC	- Universidade Federal do Mato Grosso/ Observatório da Educação



## **LISTA DE QUADROS OU TABELAS**

Quadro 1 - Saberes docentes	35
Quadro 2 - Levantamento de pesquisa de Base de Dados da Capes	38
Quadro 3 - Levantamento de pesquisa de Base de Dados da SciELO	36
Quadro 4 - Levantamento das 152 pesquisas da Base de Dados da Capes	39
Quadro 5 - Tabulação interpretativa	63
Quadro 6 - Quadro síntese de caracterização dos professores do grupo focal	72

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Distribuição percentual de carga horária das disciplinas obrigatórias	31
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por sexo	66
Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade	66
Gráfico 4 - Distribuição do estado civil dos participantes	67
Gráfico 5 - Distribuição dos participantes que possuem filhos ou não	68
Gráfico 6 - Tipo de Escolarização dos participantes	68
Gráfico 7 - Modalidade da formação superior dos participantes	69
Gráfico 8 - Formação para o exercício docente dos participantes	70
Gráfico 9 - A escolha da carreira docente	71
Gráfico 10 - Quem consultou os iniciantes sobre as necessidades para trabalhar	105
Gráfico 11 - Auxiliaram no início da carreira docente	129
Gráfico 12 - Número de docentes que pensaram em desistir da carreira	130
Gráfico 13 - Professores que acreditam na melhoria da docência	134

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
1.1 Problema	14
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	17
1.5 Organização do trabalho	18
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	20
2.1 Professores iniciantes: um estudo em processo	20
2.2 Desafios no ingresso profissional docente	20
2.3 O choque com o cotidiano da escola	25
2.4 O que os professores precisam aprender na formação inicial	28
2.5 A organização do currículo na formação docente	31
2.6 Saberes docentes no processo de tornar-se professor	33
2.7 O que revelam as pesquisas sobre os professores iniciantes	37
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	48
3.1 Tipo de Pesquisa	48
3.2 População / Amostra	49
3.2.1 Sobre a escola	50
3.3 Instrumentos	53
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	55
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	60
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b>	64
4.1 Perfil dos Professores Ingressantes	64
4.2 Desafios iniciais da carreira	73
4.2.1 O processo de inserção de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental	73
4.2.2 O olhar da rede para o iniciante	75
4.3 Desafios e dilemas: gestão da sala de aula	79
4.3.1 Indisciplina dos alunos	82
4.3.2 Desinteresse entre os alunos	90

4.3.3 Progressão continuada: efeitos na prática escolar	95
4.4 O trabalho burocrático do professor	97
4.5 A poio ao iniciante de onde vem?	99
4.6 Afetividade: estabelecendo relações	106
4.6.1 Relação professor/aluno	107
4.6.2 Relação professor/ pais	109
4.6.3 Relação professor/gestores	110
<b>5 A FORMAÇÃO</b>	114
5.1 Formação inicial	114
5.1.1 Relação teoria e prática: revés	116
5.2 Possibilidades na formação continuada	117
5.2.1 O papel do Orientador Pedagógico na formação em serviço	118
5.2.2 O Horário de Trabalho Coletivo – HTC	121
5.2.3 Aspectos positivos da formação nos HTCs	123
<b>6 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES</b>	126
6.1 O acolhimento e acompanhamento ao iniciante	126
6.2 Troca de experiência	129
6.3 Permanência na carreira	130
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	135
<b>REFERÊNCIAS</b>	144
<b>APÊNDICE I -</b> Questionário a ser utilizado na coleta de dados	150
<b>APÊNDICE II –</b> Roteiro de discussão no grupo focal	154
<b>ANEXO A –</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
<b>ANEXO B –</b> Parecer Consubstanciado do CEP	156

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciei a trajetória docente depois dos trinta anos. Lembro que fiquei muito empolgada e entusiasmada por finalmente assumir a função que tanto desejei. Queria ensinar, levar os alunos a construir conhecimentos, enfim, estava ansiosa e curiosa para conhecer meus pequenos alunos e saber como seria assumir uma sala de aula. Foi um encontro marcante, regado a muito choro. O sentimento era de desespero. Tanto eles quanto eu, se pudéssemos sairíamos correndo dali. Esse meu início pode ser comparado ao de tantos outros professores que, depois de certificados com seus diplomas, seguem com empolgação ao primeiro dia de trabalho e se deparam com uma realidade muito diferente do que imaginava. Foram três meses intensos e conturbados, em que tive que transcender os limites para superar a complexidade do momento (HUBERMAN, 1995). Este autor destaca, ainda, que o início da carreira profissional é um período que requer paciência, dedicação, tolerância, persistência, aprendizado e muita percepção. “O aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

A iniciação na docência se constitui um momento de incertezas e muitas aprendizagens sobre a prática e na prática, momento em que o professor se vê diante de uma infinidade de conjunturas conflituosas, abarcado por inseguranças que, por vezes, dominam as certezas. Nessa hora resta confiar no potencial que possui para buscar caminhos que sustentem suas ações. Outra saída é recorrer ao apoio da equipe escolar que, possivelmente, lhe apontará soluções pertinentes o que poderá lhe dar mais segurança e tranquilidade para desenvolver seu papel junto à aprendizagem dos alunos.

Diante de tantos conflitos, vi-me literalmente perdida sem saber que caminho seguir. A saída era estudar para conhecer os alunos daquela faixa etária, entender como e o que ensinar aos pequenos. Aprendi a fazer diagnóstico, planejamento, organizar o ambiente para torná-lo mais acolhedor, enfim, foi um período de muitas aprendizagens.

Sempre considerei que nas instituições de ensino deveria imperar o espírito de equipe priorizando-se o coletivo, no entanto, é comum o individualismo no contexto escolar vividos, geralmente, em duas situações por dois perfis de professor: um composto pelos mais experientes que seguem rotinas solitárias sem dar importância para a parceria e a troca de experiências e outro composto pelos professores iniciantes que têm receio de partilhar suas dificuldades, preferindo viver seus desafios na solidão da sala de aula. A equipe carece de articulação, no sentido de que situações como essas sejam cada vez mais incomuns, evitando que se trabalhe

sozinho e incentivando o espírito de equipe, o compartilhamento de boas práticas. É preciso que a equipe se veja como uma peça da engrenagem a qual move a educação e a aprendizagem dos alunos, por isso buscar ajuda junto à equipe (por equipe entenda tratar-se de professores e gestores) deveria ser algo comum dentro da escola. No entanto, o professor que pede ajuda, às vezes, é visto como alguém que não está dando conta do trabalho e para não ter que se submeter a esse tipo de visão muitos se calam e sofrem sozinhos nos primeiros anos de docência.

Senti na pele o que muitos professores relatam. Na primeira escola, a ajuda foi mínima. A equipe era distante e eu percebia certo olhar de desconfiança. Ao contrário disso, na segunda escola, tanto os colegas quanto a Orientadora Pedagógica se mostraram mais receptivos ajudando-me sempre que eu buscava por apoio. Talvez devido ao fato de ter feito parte desse grupo anteriormente.

No discurso de muitos professores surge a fala ‘achei que era só chegar e ensinar’. Também me equivoquei quanto a esse fato. Percebi ao ingressar, que o trabalho docente vai muito além do ensino propriamente dito. Há inúmeras outras atividades atreladas à função docente que só descobri com a prática, no dia a dia.

Nóvoa (1992, p. 25) define o ingresso como sendo “o período de adaptação, em que o professor se integra na profissão e na escola”. Adaptação essa que inclui não só aprender a lidar na prática com a teoria e com a dinâmica do trabalho pedagógico, mas também a manter, na sala de aula, um ambiente agradável e harmonioso, que possibilite aos alunos estabilidade para aprender.

A entrada na carreira, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam tanto os professores quanto sua prática cotidianamente.

Marcelo Garcia (1992, p.66) chama esse início de “período de iniciação ao ensino”. Ainda sobre o início da carreira, Marcelo Garcia (2008, p. 19) ressalta que esse processo de inserção do profissional professor não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional de políticas públicas que deverão dar suporte ao docente.

A adaptação na profissão, conforme descrita por vasta literatura, consiste em um período em que muitos sentimentos são experimentados. Primeiro, a euforia por assumir o cargo almejado conforme explicitado. Depois, a insegurança diante do desconhecido e dos desafios que envolvem a vida dos profissionais da educação. As dificuldades e as tensões que enfrentei

e que vejo colegas enfrentando até hoje, ao iniciar a docência, motivaram-me a aceitar a proposta de pesquisar a vida dos professores iniciantes, voltando o foco para o ingresso destes na carreira e o enfrentamento das dificuldades no princípio da docência.

O público alvo, iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no início, deixou-me apreensiva por se tratar de especialistas com os quais o contato é restrito. Porém, conforme ia adentrando as etapas da pesquisa, vi-me envolvida com o tema, passando a gostar da ideia de investigar outro nível de escolarização da qual tenho experiência profissional, no sentido de compreender se independentemente do nível de escolarização, os desafios dos docentes iniciantes seriam os mesmos ou se além desses, outros fariam parte desse cenário.

Encarar salas de aulas lotadas é apenas uma das difíceis tarefas que o docente tem pela frente. A atuação docente torna-se cada dia mais complexa por falta de preparo e de experiência, que o ajude na superação dos percalços do cotidiano, sejam estes contratempos oriundos da função ou outros que por ventura, venham a surgir nesse percurso.

Como este período inicial é uma incógnita na vida do docente e é algo pelo qual, todos inevitavelmente passarão, tornou-se pertinente fazer um estudo buscando conhecer aspectos relevantes do trabalho docente, os dilemas dos professores iniciantes e as possibilidades de minimizar os anseios que acompanham esse período, propiciando maior segurança e confiança aos que se lançam em uma nova trajetória.

A ideia inicial, concretizada no final da pesquisa, era poder contribuir com informações e dados que representassem o pensamento e as necessidades reais dos iniciantes, trazendo sugestões aos profissionais envolvidos na formação de professores, inicial ou continuada, vislumbrando um futuro, em que aqueles que iniciam a carreira docente, no âmbito público ou privado, possam contar com o apoio de políticas públicas voltadas a minimizar os impactos causados nesse período inicial da jornada profissional, em que é comum encontrar professores envolvidos em dilemas que não dão conta de resolver sozinhos e que necessitam de outros profissionais para esse fim..

## **1.1 Problema**

No âmbito escolar, no início do ano letivo, há uma movimentação em torno da formação do quadro de professores para o ano em curso. Todos os anos, novos professores passam a integrar as equipes docentes. Há aqueles que migram de uma escola para outra na tentativa de melhor adequar sua rotina ou melhorar as condições de trabalho e há também os novatos, que

adentram os espaços escolares no início do ano letivo com timidez e assustados para iniciar sua jornada na carreira. É comum nas escolas, anualmente, grupos mesclados por professores não tão experientes, mas que aos poucos vão adquirindo prática, existem os mais experientes e outros que estão iniciando sua profissionalização. Esse segundo grupo será o foco desse estudo.

Buscando compreender como se dá o início de carreira na vida do professor iniciante ingressante, esta pesquisa visa analisar o percurso de professores que, após o período de formação acadêmica, enfrentam os primeiros desafios da área de atuação escolhida nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao iniciar a carreira profissional, o professor se depara com dilemas, dúvidas, incertezas e dificuldades. Huberman (1995, p.39) caracterizou esse momento inicial de “estágio da sobrevivência”. Nesse período, surgem questionamentos relacionados à escolha da profissão, à permanência na carreira, ao gerenciamento da indisciplina dos alunos e, principalmente, em relação à dinâmica da prática. São questões perturbadoras que, por vezes, assolam a mente do iniciante, podendo vir a influenciar na tomada de decisões com relação à própria permanência na vida docente.

Para Papi (2011) o momento que se inicia a carreira na profissão de educador não deve passar despercebido por aqueles que pensam a educação e também por aqueles que trabalham nas escolas como gestores. Este é um momento crucial na vida deste jovem que só conhece o cotidiano escolar na teoria. A falta de conhecimento e a inexperiência poderão se tornar um entrave impedindo que se tenha êxito. Além disso, muitas vezes, são mal assessorados pelas equipes de apoio das escolas, o que aumenta ainda mais a insegurança nesse princípio da carreira.

Pretendeu-se, com essa pesquisa, dar voz aos professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para que expressassem como lidam com os primeiros anos de sua profissionalização: os anseios; as dúvidas; as incertezas; a relação com a prática, com os parceiros, com o conhecimento; a valorização profissional. Desse modo, cheguei ao seguinte problema:

**Que percepções manifestam os professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da fase inicial da carreira na escola pública?**

Seguido pelas questões norteadoras: quais desafios a carreira escolhida lhes impõe? Que alternativas e sugestões podem beneficiar a iniciação profissional?



## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Analisar o ingresso na profissão sob a perspectiva de professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, buscando identificar os fatores que apontam como favoráveis e/ou desfavoráveis ao início de sua jornada profissional.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar as principais dificuldades e os fatores facilitadores da prática do professor ingressante nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- Investigar os procedimentos adotados pelos docentes iniciantes no enfrentamento dos desafios e das dificuldades da prática pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- Verificar, na dinâmica de trabalho desenvolvida, se os professores iniciantes estabelecem relação entre a teoria e a prática e como o fazem.
- Identificar junto aos professores iniciantes, o que pensam sobre a formação em serviço, sua importância e as contribuições à sua prática.
- Sinalizar, para a secretaria, dados e sugestões com o intuito de sensibilizar o olhar para os professores iniciantes, a fim de que se mobilizem ações de acolhimento, que beneficiem a iniciação dos que optam por ingressar na profissão docente nesta rede.

## **1.3 Delimitação do Estudo**

Esta pesquisa tem como objeto de estudo um grupo de professores, em início de carreira, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tencionou-se dimensionar as possíveis dificuldades enfrentadas por estes profissionais, que buscam se adaptar na função e verificar os mecanismos adotados por eles para enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano escolar e pela diversidade de conhecimento nada linear, presentes em uma sala de aula.

A pesquisa foi realizada em escolas da Rede Pública Municipal em um município situado na Região Metropolitana do Vale do Paraíba paulista, o qual não será identificado em

virtude da necessidade de preservação do anonimato, conforme previsto no TCLE e em atendimento as normas do Comitê de Ética.

O público alvo foram professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede, ou seja, aqueles que atuam dos 6<sup>os</sup> anos aos 9<sup>os</sup> anos e são profissionais recém-contratados por meio de concursos públicos. Na segunda etapa, foi realizado um grupo focal, em uma escola que atende alunos em tempo integral. O contexto onde a escola está inserida e o tipo diferenciado de ensino que oferece tempo integral foi um diferencial na sua seleção para fazer o grupo, além de apresentar um número grande de professores iniciantes entre as escolas daquela região, vislumbrei que os iniciantes, que nela atuam, trariam contribuições para aquilo que me propus a investigar.

Ao todo, os sujeitos ouvidos somaram 22 professores de áreas de conhecimento distintas, que vivenciam suas primeiras práticas no magistério, portanto, encontram-se no período probatório, nomenclatura adotada pela rede para referir-se ao professor em experiência.

#### **1.4 Relevância do Estudo**

Optou-se por fazer esse estudo junto aos professores iniciantes dos anos finais por se tratar de um público menos estudado em pesquisa. Essa observação se deu quando da busca por pesquisas correlatas nos bancos de dados, percebi que os estudos que se propunham a investigar os docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental eram poucos. Dentre estes, alguns priorizavam áreas específicas, o que não se aplica nesta proposta. Minha intenção consiste em abrir precedentes para conhecer não apenas um grupo docente específico, mas professores de diferentes áreas de conhecimentos e as relações que estes estabelecem com o saber, com os desafios que se lhe apresentam, a fim de exercer sua profissionalização no início de carreira.

O estudo dá voz aos professores para que, a partir da sua própria perspectiva, anunciem sua percepção sobre a profissão e de como esta pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional, além de trazer indicações de ações e atitudes necessárias para tornar esse momento da vida do professor menos impactante, promovendo conhecimentos e estratégias que facilitem esse caminhar docente.

Ao final, pretendo contribuir sensibilizando o olhar dessa secretaria acerca da problemática vivida por professores iniciantes dessa modalidade de ensino, evidenciando a urgência em priorizar uma formação docente para o iniciante, aproximando-a e adequando-a às situações reais. Pretendo explicitar também que investir em acolhimento configura-se como

estratégia essencial e significativa nos dias de hoje, vindo ao encontro das solicitações dos iniciantes que clamam por ações que amenizem suas inquietações e contribuam para o seu desenvolvimento e a construção da identidade profissional.

O período vivido por estes professores chamado estágio probatório ou período probatório é, segundo Huberman (1995), compreendido como a fase da carreira em que o professor enfrenta os maiores desafios da profissão, que ora se transformam em frustrações, ora resultam em momentos de entusiasmos.

Sobre essa fase, Marcelo (2011) afirma tratar-se do início do desenvolvimento profissional, período de “tensões e aprendizagens intensas”, que ocorre em “ambientes desconhecidos”, o que dificulta ainda mais a adaptação. Destaca ser o equilíbrio do professor diante dessa situação inicial, fator determinante para prosseguir na carreira docente.

Garcia (1999) chamou essa fase inicial de fases do “aprender a ensinar”. O autor ressalta o esquecimento sistemático desse período, tanto pelas instituições universitárias, quanto por aquelas dedicadas à formação continuada dos professores. De acordo com o mesmo autor, esse é o “período de transição de estudantes para professores”, o qual requer atenção e acompanhamento das equipes de apoio escolar.

O autor, em diferentes momentos, disserta acerca do choque da realidade quando os iniciantes vivenciam as situações reais, às vezes, distantes daquelas vislumbradas. Nem sempre a escola ou a sala idealizada condiz com as situações desafiadoras, as quais passarão a enfrentar no dia a dia. Diante disso, restam a estes recém-professores, a alternativa de se aliar a parceiros que lhes tragam contribuições, que os fortaleça e os ajudem a vencer as barreiras profissionais iniciais.

## **1.5 Organização do Trabalho**

Na introdução, expõem-se o problema, os objetivos, a delimitação do estudo, a relevância do estudo e a organização do trabalho, contextualizando-a de acordo com os propósitos e pretensões da pesquisa.

A seção dois apresenta os desafios impostos pela iniciação na docência, onde elenco os ciclos da vida profissional, marcados por turbulências e complicações, as Políticas Públicas e as preocupações em torno da qualificação de professores na formação inicial e continuada, os saberes docentes inerentes ao processo de tornar-se professor e as novas perspectivas referentes aos conhecimentos do professor iniciante, necessários à prática e ao enfrentamento das

dificuldades na inserção profissional. Trago, também, a revisão de literatura, a qual teve como referência artigos e dissertações da Capes, SciElo, Unitau e outras pesquisas mais recentes publicadas em anais e apresentadas em congressos.

A seção três indica a metodologia aplicada na pesquisa. Tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a forma como os dados foram coletados e analisados por esta que vos fala.

Na seção quatro são apresentados: o perfil dos participantes da pesquisa, o processo de inserção na rede, as ações de acolhimento a este profissional ofertadas pelo município, as impressões que os iniciantes têm acerca das principais dificuldades que enfrentaram nos primeiros anos de trabalho, de que maneira veem as relações presentes no contexto escolar e como estas relações podem ter contribuído ou deixado de contribuir.

A seção cinco traz a questão da formação: os desafios da formação inicial, a formação em serviço, o papel do Orientador Pedagógico e os aspectos positivos e negativos dos HTCs.

Na seção seis buscou-se evidenciar as possibilidades de acolhimento apontadas pelos professores iniciantes diante das necessidades vistas e sentidas na primeira etapa da vida profissional, complementadas por sugestões que do ponto de vista do iniciante, participante da pesquisa, tornariam o ingresso na rede menos impactante e mais tranquilo, por dar-lhe maior segurança no sentido de melhor compreender suas atribuições. Apresento fatos relacionados à visão do docente iniciante acerca da troca de experiência e dos fatores que contribuem para permanecer na carreira ou para desistir dela.

Na seção sete, encontram-se as considerações finais acerca do que apurei na pesquisa, a partir de um ponto de vista crítico da análise feita.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Professores iniciantes: um estudo em processo**

A revisão de literatura se orientou pelo levantamento dos conceitos fundamentais à compreensão do processo de integração profissional do início da carreira docente. Dessa forma, apresento um mapeamento de estudos sobre a socialização profissional docente e o início da carreira deste, visando fundamentar a busca de respostas quanto às influências dos aspectos do processo de tornar-se professor. Estudos recentes têm descoberto como ocorre a chegada desse profissional nas escolas onde atuarão. Que medidas são aplicadas para que os mesmos se sintam pertencentes ao novo grupo e a nova profissão? Como estão sendo preparados para esse início de carreira? Como são acolhidos na escola? Quem os recebe e os orienta nesse princípio? Como ocorre a formação continuada? Que estratégias o professor pode utilizar para que os alunos aprendam, efetivamente, os conteúdos? Como lidam com esse momento de escolhas e descoberta? Que investimentos o poder público e os gestores educacionais precisam fazer a fim de implementar ações que contribuam com a formação do professor iniciante e sua inserção na profissão?

### **2.2 Desafios no ingresso profissional docente**

Começar implica adaptar-se, familiarizar-se as novas situações, às pessoas, aos novos ambientes e, nesse caso em especial, à vida profissional. Na carreira de professor, essa situação se apresenta rodeada de muitas outras complicações, devido ao fato de envolver pessoas, suas inconstâncias e suas diversidades que imperam no cotidiano de suas vidas.

Parto da premissa de que até bem pouco tempo atrás, no Brasil, a inserção profissional era uma temática pouco discutida. Porém, hoje, ganha cada vez mais destaque, visto que o tema vem sendo desbravado por autores renomados que dedicam suas pesquisas a assuntos ligados a essa questão, que tem se revelado uma problemática que necessita da atenção dos governantes, no tocante à criação e à implementação de políticas públicas, visando atenuar as dificuldades dos professores nesse período da vida profissional.

Ao explorar a questão da inserção na docência, constatei carências na formação inicial, a qual tem se mostrado pouco eficiente para subsidiar o futuro docente, necessitando de conhecimentos teóricos e práticos mais consistentes, que o capacite para exercer suas

atribuições na sala de aula, pois nem sempre adquirem requisitos mínimos para o exercício de ensinar em virtude daquilo que o currículo prioriza. O problema se torna mais grave, quando os iniciantes são provenientes de instituições que formam professores em disciplinas específicas, pois os mesmos centralizam os conteúdos disciplinares focando na disciplina e que nem sempre estão relacionados ao nível de ensino nos quais os docentes irão atuar. O tempo que os cursos dedicam às disciplinas metodológicas são mínimos, o que acarreta a possibilidade de se ter dificuldades ao exercer a função, pois pode ser que falte ao sujeito habilidades na gestão da sala de aula, além de didática para transmitir aos alunos os conhecimentos inerentes à disciplina que ensina.

Nóvoa (2003) sinaliza para três requisitos básicos para uma profissionalização sólida. Primeiro, os professores devem ser dotados de um bom repertório teórico e metodológico. Segundo, os jovens professores precisam ser acompanhados de perto, o que lhes permitiria um tempo de apoio e de transição, de aprendizagem dos hábitos, dos comportamentos, enfim, da rotina da profissão. E o terceiro, a escola deve promover uma atitude de formação, de reflexão e de inovação em tempos que não cabem mais a estagnação da escola, nem tão pouco do ensino.

De fato, o sucesso da inserção na docência está vinculado a uma boa formação inicial, conforme menciona Nóvoa (2003), constituída de base sólida, visando tanto os aspectos teóricos quanto os metodológicos, essenciais para quem pretende exercer a docência. Não menos importante é o acompanhamento do recém-ingressante. Tal atitude poderia apaziguar a ansiedade própria desse período da carreira.

Gatti (2012) publicou um estudo no qual discute o início da carreira docente no Brasil, as primeiras experiências da inserção na docência, argumentando que a entrada na carreira proporcionará reais experiências no tocante ao ensino em sala de aula.

De fato, o professor que deixou de ter uma formação adequada, com oportunidades de interação entre teoria e prática, enfrentará desafios maiores, podendo não ter argumentos e estratégias para resolvê-los no cotidiano escolar, pois não houve contato com situações semelhantes durante o preparo para a docência ou com experiências que, certamente, o auxiliariam na resolução de problemas e conflitos com os quais tem contato ao assumir a sala de aula.

Diferentemente do que ocorre em outras profissões, professores iniciantes enfrentam situações desafiadoras durante o processo de inserção na profissão, acarretados, talvez, pela falta de tempo hábil de adaptação ou até mesmo pela falta de apoio nesse período de adaptação na função. Esse fato leva muitos a desistirem da profissão escolhida, inicialmente, por terem suas expectativas frustradas, envoltas em situações problemáticas, que vão da convivência com

colegas e equipe gestora, até aquelas ligadas à sua relação com os alunos e com a gestão das aulas.

Compreender a vida do profissional e das fases pelas quais passa, torna-se primordial para quem deseja seguir o caminho do magistério, seja no ensino público ou privado. Em torno disso, busquei explorar os estudos que Huberman (1995) realizou com o intuito de esclarecer o início da profissionalização e os ciclos vividos pelos professores no decorrer da vida profissional.

O autor aponta que muitos docentes, em princípio de carreira, se inserem em um ciclo no qual se dará a aprendizagem profissional. A fase inicial mencionada, chamada de entrada na carreira, caracteriza-se por ser a fase da descoberta, da sobrevivência, da exploração e da estabilização. Ocorre nos três primeiros anos da profissão podendo se estender até os seis anos. Huberman (1995, p. 39) enfatiza que a ‘descoberta traduz o entusiasmo inicial’ devido ao fato de finalmente se encontrarem em ‘situação de responsabilidade’ junto a alunos e a sala de aula.

De acordo com esse estudioso, o professor percebe-se como parte de um grupo profissional e vê isso como algo significativo. Esta fase foi também classificada pelo ‘choque do real’, em que o docente constata a ‘complexidade da situação’ profissional nunca vista no período acadêmico, nem vivida anteriormente. Por conta disso, o autor ressalta a relevância da observação da prática, podendo propiciar, ao estudante de licenciatura, oportunidade de observar situações de dificuldades com alunos, estratégias adotadas para solucionar problemas de comportamento e outros que venham a surgir no cotidiano das escolas e da sala de aula. Em decorrência disso, defende a ideia de que a formação inicial deveria estar ligada a momentos em que o graduando pudesse vivenciar a prática dos professores mais experientes.

Nesse princípio, a literatura destaca que o professor experimenta dois aspectos que podem influenciar de forma positiva ou negativa a escolha profissional. A “descoberta” gera a empolgação, o entusiasmo, a experimentação, a exaltação que podem levar o sujeito a tomar gosto pela profissão. Ao contrário disso, a sobrevivência revela o lado negativo da profissão, as situações complexas, o tatear constante, as preocupações consigo e com o outro, o distanciamento entre as ideias e a realidade do cotidiano escolar, a fragmentação do trabalho, enfim, toda problemática revelada pode levar à desistência do magistério, dependendo de como o sujeito absorve este aspecto e de como se deixa influenciar por ele.

Huberman (1995) revela que, diferentemente do professor que se deixa afetar pela situação, existe um perfil de profissional que se mantém alheio aos aspectos relacionados acima. Há os que se mantêm indiferentes aos fatos apontados, agindo com tranquilidade diante dos problemas, buscando elucidá-los. Por fim, há docentes que se decepcionam e, logo nos

primeiros anos de trabalho, acabam por abandonar a carreira sem perspectivas que os levem a enfrentar os desafios e a permanecer na docência.

Sobre a inserção no magistério, Tardif (2000) disserta que o início na carreira se revela uma fase crítica em que ocorrem ajustes entre as experiências anteriores e a realidade do trabalho. É quando ocorre o “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”. Segundo o autor, gerado pelo “confronto inicial com a dura e complexa realidade” da atividade docente, marcada pela transição da vida de estudante para a vida mais exigente, quando assume o trabalho.

O estudo de Tardif (2000) explana as ideias contidas na literatura de Eddy (1971), Huberman (1989); Vonk (1988); Griffin (1985); Feiman-Eiman-Nemser e Remillard (1996), acerca dos primeiros anos de experiência na docência, considerados por estes autores como sendo um período importante na história profissional do professor. Estes últimos se referem a duas fases: a da exploração e da estabilização, já mencionadas nos estudos de Huberman (1995).

Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2000, p. 226), por sua vez, destaca três etapas da iniciação na carreira. A primeira fase da transição é marcada pelo ‘rito de passagem’, da condição de estudante a de professor, por reuniões formais de orientações e discussões sobre os princípios educacionais, as orientações pedagógicas que ocorrem antes da entrada na profissão. A segunda etapa da iniciação corresponde àquela onde o sujeito é inserido ao sistema normativo informal. Nela, o sujeito deve interiorizar normas e compreender a hierarquia de posições presente na escola. E a terceira fase, onde o professor passa a descoberta dos “reais alunos”, que nem sempre correspondem à imagem idealizada de aluno: estudiosos, independentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender. Enfim, as fases mencionadas pelo autor, marcam o ingresso profissional, momentos os quais vão situando o professor no seu fazer pedagógico.

Após essa análise, Tardif (2000, p. 229) ressalta que no início da carreira a “estruturação do saber experiencial é mais forte e importante”. As novas experiências proporcionam, aos professores, “certeza em relação ao contexto de trabalho”, “integração ao ambiente profissional” e, por fim, “confirma a capacidade de ensinar”, o que leva à construção gradual da identidade do profissional. O autor considera o início da carreira docente como sendo uma fase crítica, pois as certezas reveladas pela experiência prática fazem com que o professor adote uma postura crítica em relação a sua formação universitária.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. [...] muita coisa da profissão se aprende com a prática,



pela experiência, tateando e descobrindo [...] Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados. [...] Foi através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais (TARDIF, 2000, p.229).

Cabe também ressaltar que a formação inicial requer atenção, visto que vem se mostrando ineficiente, quando deixa de proporcionar aos estudantes universitários boas condições de preparação para assumir o papel de professor, o resultado dessa formação deficitária, pode ser em uma formação inicial, sem subsídios básicos que o torne apto para atuar na profissão docente.

Hoje, professores adentram as escolas, muitas vezes despreparados, sem saber como exercer o trabalho, permanecendo por anos tateando pela profissão, até que, como diz o autor, por meio de suas práticas, suas experiências e seus investimentos próprios, acabam por aprender como ensinar. Ao tatear pela profissão, o ingressante pode formar parceria com os pares e colegas, quando estes se mostram receptivos. Os benefícios advindos desse tipo de parceria apresentam outra forma de aprender a ensinar como destaca o autor.

Para Tardif (2000), o professor novato adota uma visão errônea do que considera ser professor. De acordo com seus pressupostos, muitos idealizam um modelo de profissional, acreditando que ao assumir a sala de aula, tudo funcionará conforme a turma daquele professor idealizado.

Considerando a concepção de que cada turma é uma turma, cada professor é um professor e cada situação é única, o autor defende a ideia de que esta visão deve ser apagada por questão de sobrevivência. Segundo revela “o choque da realidade” por si só, obriga o sujeito a rever seus ideais, revelando que há um distanciamento significativo entre o contexto real e o idealizado.

Sendo assim, há de se rever as expectativas em torno de como deve ser desenvolvido o trabalho do professor e de como agir enquanto professor afinal, aquilo que serve para um, pode não servir para outros. Desse modo, o docente deve ter consciência da sua função na sala de aula, seu principal papel de gestor de conhecimentos, desenvolvedor de estratégias pedagógicas que alavanque a aprendizagem dos alunos e não deve fechar-se para a realidade presente no cotidiano escolar. O conhecimento vem de fontes variadas, não é exclusividade apenas dos docentes. Sendo assim, ao adentrar na carreira docente, o professor precisa ter em mente que, nessa profissão, a adaptação às inúmeras realidades é uma constante e quanto mais habilidade de adaptação menores os desafios.

### 2.3 O choque com o cotidiano da escola

Para referir-se ao período de iniciação profissional de professores principiantes e ao processo de socialização na docência, Marcelo Garcia (1999) buscou, nos estudos de Feiman (1983), Borko (1993), Wilson e D' Arcy (1987), Tisher (1980), Contreras (1987), Simon Veenman (1984) Jordell (1987), argumentos que explicitassem como se dá essa etapa na vida profissional dos principiantes, incluindo as relações pessoais, sociais, de classe e institucional, conforme serão explicitadas.

Na visão de Feiman (1983 *apud* GARCIA, 1999, p.112), no processo de “aprender a ensinar” os professores passam por etapas como: “pré-formação, formação inicial e formação permanente”, representando “exigências pessoais, organizacionais, contextuais, psicológicas” entre outras.

Garcia (1999) expõe as ideias de Borko (1986) e Contreras (1997), que revelaram em seus estudos que a “transição de estudantes para professores” ocorre na iniciação ao ensino. Ressaltam ser esse um período de intensas aprendizagens em que buscam munir-se de competências, em um curto período de tempo, ocorridas geralmente em contextos desfavoráveis.

Outro estudo trazido por Garcia é o de Wilson e D' Arcy (1987), declarando que a escola desempenha papel importante na iniciação, devendo criar “programa sistemático” de apoio aos professores iniciantes, visando integrá-los na profissão, ajudando no desenvolvimento da autonomia. Segundo os autores, os professores não são produtos acabados e o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que se estende ao longo da carreira. Garcia destaca ainda as considerações de Tisher (1980) que revelam os professores como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento.

Considerando os estudos de Simon Veenman (1984), Garcia (2010) destaca que o choque da realidade condiz com um período no qual ocorrem aprendizagens intensas, na maioria das vezes, do tipo “ensaio e erro” caracterizando-se por princípio de sobrevivência. O autor afirma, ainda, que o choque está relacionado a “expectativas, estereótipos e condições de trabalho”, que causam espanto ao iniciante, quando diante de algumas situações e alguns problemas se vê responsável por uma sala de aula.

Garcia (1999) discute a abordagem que valoriza os elementos sociais e culturais no processo de iniciação profissional. Evidencia o destaque dado ao processo de aprender e ensinar, ora sendo explicado a partir de etapas do desenvolvimento profissional, ora são explicados de um ponto de vista cognitivo no qual ocorre a maturidade profissional. De acordo

com o autor, a iniciação é um processo mediante o qual os professores interiorizam normas, valores, condutas presentes na cultura escolar, na qual passa a se integrar. Van Maanen e Shein (1979), citados por Garcia (1999, p. 115), definem a socialização como sendo um “processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização”.

Partindo do princípio da socialização, Garcia (1999) destaca também os escritos de Lucas Martin (1986), o qual traz os objetivos voltados para a iniciação na docência, sendo eles: transferir a cultura docente ao professor principiante, integrar a cultura na personalidade do professor, adequar o professor principiante ao contexto social onde exercerá sua atividade docente, ou seja, o professor tornar-se-á membro da comunidade, adquirindo elementos próprios daquela cultura.

Marcelo e Vaillant (2012) definem a inserção docente como um período de transição entre a formação inicial do docente e sua inserção ao mundo trabalhista. Como Garcia (1999) já afirmara, trata-se da transição de estudantes para professores, considerando a relevância de esses profissionais serem acompanhados pelo apoio de pessoas mais experientes, que possam suprir, supervisionar e orientar neste princípio, visto que o docente ainda não está plenamente capacitado para o exercício profissional. Dessa forma, a escola, por meio da equipe gestora, desempenha papel fundamental no tocante a apoiar na adaptação desse profissional recém-chegado ao grupo.

Ao analisar os estudos de Feiman (1884) referentes à inserção profissional, Garcia (2011) destaca que o ingresso é um período diferenciado no processo de tornar-se professor, considerado aqui também, como um ano de “sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”. O autor destaca ainda as principais tarefas enfrentadas pelos professores principiantes no cotidiano escolar.

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

Implica-se aí a compreensão pelos docentes, de suas funções básicas ainda no período de formação inicial. As instituições responsáveis pela formação por meio de seus programas de trabalho devem pensar ações, as quais se possam adquirir conhecimento a respeito de como trabalhar as expectativas previstas no currículo, adequando-as ao ensino, considerando que as

demais tarefas exigem primeiro o conhecimento e o contato com os alunos para, só então, planejar suas ações.

Vê-se dessa forma o quão se torna importante, a esse professor iniciante, uma formação inicial de qualidade, que lhe possibilite conhecer mais sobre a função docente e as responsabilidades inerentes a ela, o que o subsidiaria para atuar com maior segurança e domínio, no tocante ao desenvolvimento de suas atividades e a superação de seus anseios junto ao aluno no que se refere ao o que e como ensinar a este aluno.

Estudos realizados por Garcia mencionados em seus trabalhos de (1999) e (2002) nos revelam que o início da carreira docente é marcado por muitos desafios. Para ele,

A iniciação o ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos [...] sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo (GARCIA, 1999, p.113).

Esse período é, então, considerado problemático, envolvido por implicações como o despreparo para assumir suas atribuições, a adaptação na função e no trabalho junto aos alunos, a falta de confiança em si mesmo, a inseguranças para lidar com as múltiplas situações que se apresentam no cotidiano escolar, além de envolver a falta de identidade profissional.

Garcia (1999), Huberman (1995) e Tardif (2000) destacam que os primeiros anos da profissão docente são considerados determinantes no que se refere à aquisição de experiências, as quais definirão o perfil do professor, o seu estilo de trabalho e sua identidade.

Os primeiros anos requerem dos professores que estes aprendam o ofício de aprender e, ao mesmo tempo, o de ensinar, como diz Feiman (2001 *apud* GARCIA, 2010). Concordando com essa tese, nesse mesmo texto, Garcia diz ser nos primeiros anos de docência que se aprende o “ofício do ensino”, perante o contato direto com o aluno, o que colocaria à prova os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Este também se configura um momento de intensa “socialização profissional”, em que o professor passa a conhecer a chamada “cultura escolar”, as normas, os valores e as condutas da comunidade escola. Enfim, começam a apropriar-se de particularidades da profissão. O que configura um risco para a estabilidade na carreira, uma vez que o mesmo se dará conta das tantas dificuldades, sejam elas ligadas a fatores humanos ou à valorização, o que remete à remuneração, muitas vezes, nada animadoras.

De acordo com Garcia (2010, p.30), as dificuldades nesse período de iniciação remetem-se ao cotidiano desses professores e aos fatores que os levam a desistir da carreira docente. Segundo relata, “muitos professores abandonam a profissão por estarem insatisfeitos com seu

trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e as poucas oportunidades para participar na tomada de decisões”. Destaca ainda outros aspectos que motivam o abandono da carreira: atribuição do ensino de alunos com maiores dificuldades; excesso de atividades extraclasse; exercer função em nível e especialidades que não possuem formação; falta de apoio administrativo; isolamento em relação aos companheiros. Enfim, são dificuldades comuns nesse início de carreira, com as quais os professores, ainda em fase de aprendizagem da docência, demonstram inexperiência para lidar com tamanhos desafios.

Os estudos desses teóricos deixam claro que não há constância na vida do professor, especialmente, na vida daqueles que enfrentam os primeiros desafios da profissão docente. O que se percebe é uma grande capacidade de adaptação às múltiplas situações que se apresentam no cotidiano escolar e às escolhas que faz na vida.

Vê-se com isso que a iniciação na carreira docente passa por caminhos tortuosos, conflitantes, mas não acaba aí. Outras situações de insegurança surgirão no decorrer dessa jornada. O importante é posicionar-se positivamente diante das adversidades da profissão, investindo em autoconhecimento, ferramenta primordial para o enfrentamento da realidade difícil pela qual passa o iniciante, diante desses períodos de instabilidade, incertezas e falta de inspiração no exercício profissional.

#### **2.4 O que os professores precisam aprender na Formação Inicial**

Ao refletir acerca dos problemas enfrentados, especificamente pelos docentes nesse momento ímpar da carreira, em busca de indícios que revelassem quais os desafios e os fatores que dificultam o cumprimento de seu dever profissional, cheguei na importância da formação inicial que pode fazer diferença no processo de inserção profissional.

Muitas são as preocupações observadas em torno da qualificação dos professores, como, por exemplo, a falta de conhecimento do contexto das instituições de ensino regular, em que futuramente terão que atuar. Essa aproximação sugerida por Gatti (2008), proporcionaria-lhes melhores condições para o pleno exercício de suas atribuições. O que vem de encontro as considerações feitas por Castro em (1995). Ao dissertar sobre os acertos e desacertos da inserção na docência, a autora sugere mudanças no currículo dos cursos de formação de professores, na ação dos formadores e na articulação entre a teoria e prática como caminho para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos iniciantes.

Teóricos como Nóvoa (1992), Garcia (1999) e Gatti (2008), têm escrito e debatido a respeito de possíveis mudanças nas políticas públicas e nos currículos das instituições formadoras de professores. Seguem adiante os conceitos de alguns desses teóricos sobre a formação de professores e as mudanças apontadas por eles, para que sejam formados profissionais capacitados para ingressarem na docência conhecendo melhor o ofício de ser professor.

Nóvoa (1992) destaca a ideia de que uma visita ao ambiente, em que posteriormente irá trabalhar, deve fazer parte da formação inicial dos professores. Segundo o autor, a formação do professor deve acontecer primeiro dentro da academia, porque acredita que é lá em que se encontram o conhecimento e a ciência. Em um segundo momento, esse professor em formação deve ampliar os conhecimentos adquiridos, tendo contato com as instituições e com a cultura dos sujeitos que as compõem.

Essa prática oportunizará ao docente que se forma, familiarizar-se com a real situação que permeia o ambiente escolar. Dessa maneira, ao assumir a profissão, as situações não lhe causarão tanto estranhamento, pois teve a possibilidade de vivenciá-las de perto, passando a conhecer como agem os docentes mais experientes que lhe servem de modelo, diante dos problemas do dia a dia.

Desse modo, o contato com o ambiente escolar é indispensável ao professor em formação. É o engajamento desse conhecimento que sustentará esse futuro profissional na área, portanto, espera-se que, desse modo, se sobressaia nas situações difíceis fazendo uso de argumentos e estratégias esquematizadas, a partir das situações observadas anteriormente.

Para Garcia (1999), as necessidades de mudança no currículo das universidades irão mudar as práticas de ensino e, conseqüentemente, melhorar a qualidade na formação desse profissional.

[...] reformar as práticas de ensino por si só não é possível se não se atender a outras dimensões da formação de professores e do sistema educativo. Em primeiro lugar, e como facto evidente, está a necessária revisão do currículo da formação inicial do professor [...]. A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didáctico de conteúdo [...] (GARCIA, 1999, p.99).

Como diz o autor, é primordial abandonar a educação que não alia a teoria à prática na formação de professores. Faz-se necessário, nas instituições que hoje formam os futuros

docentes, que o professor formador e as próprias instituições de ensino superior unifiquem, integrem suas práticas e seus conhecimentos, em benefício desses estudantes, às escolas de bases, vinculando o conhecimento teórico à prática do ofício de professor, promovendo assim a melhoria na qualidade na educação desse profissional.

Para que isso seja possível, as instituições envolvidas nessa formação devem organizar momentos nos quais seus estudantes possam conhecer e experimentar a teoria aplicada na prática, ora por eles mesmos, ora observando os mais experientes, nas escolas as quais oferecem o ensino correspondente à formação que estão adquirindo.

As instituições de ensino superior e aquelas que oferecem cursos de formação continuada a professores precisariam compreender a importância do papel que exercem na qualificação desses profissionais. Garcia (1999) escreveu sobre aspectos relevantes que devem conter no currículo de formação inicial dos professores, visando melhor preparo destes para o exercício. Segundo o autor, o conhecimento base deve “provir, sobretudo da análise da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores e de reflexões sobre a própria prática”. Não é suficiente conhecer os resultados de investigações através da leitura de textos teóricos. O autor fala, ainda, de “conhecimento psicopedagógico”, “conhecimento do conteúdo”, “conhecimento didático dos conteúdos”, “conhecimento do contexto” relacionado à aprendizagem dos alunos, ou seja, conhecer de perto quais são os caminhos que levam à aprendizagem destes estudantes, conhecer a matéria que ensina, os conceitos gerais e específicos, as definições, as ideias, as tendências, as perspectivas, as estratégias de ensino, as técnicas didáticas das quais lançam mão os professores mais experientes, os mecanismos avaliativos, a cultura social, as influências do contexto no ensino e como estas afetam o trabalho desenvolvido na escola.

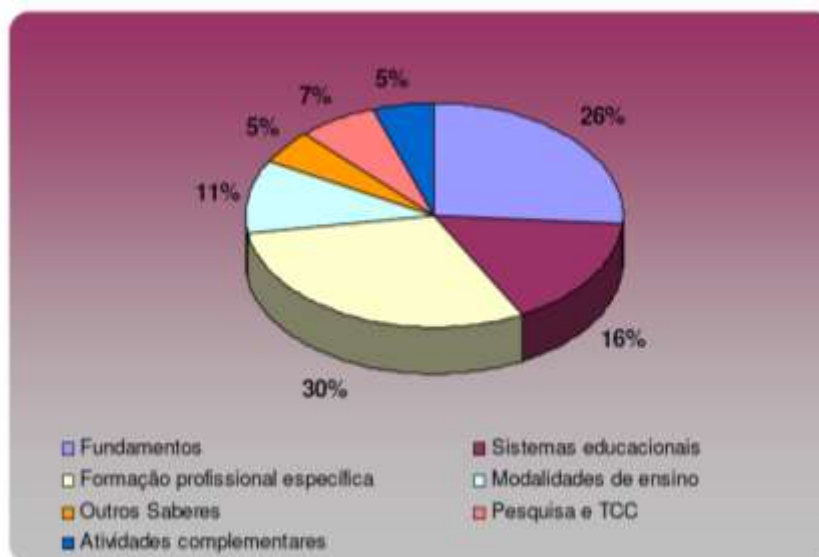
Promover a aproximação entre as instituições que formam professores e aquelas que os acolherá futuramente para trabalhar poderá garantir ao estudante conhecer e acompanhar de perto a rotina de uma escola e toda a dinâmica que envolve o ofício docente. Esse contato, hoje, é visto como uma política essencial, possível de ser implementada no sentido de dar início a uma formação mais adequada e condizente com as necessidades atuais, preparando, de forma mais eficiente, esse jovem para o exercício da profissão. No entanto, para que essa ideia se concretize e se torne efetiva, falta atitude daqueles que gerenciam o poder público e as instituições formadoras de professores. Cabe ainda a estes órgãos, a responsabilidade de oferecer momentos em que os estudantes possam refletir sobre aquilo que vivenciaram, validando suas experiências aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica.

## 2.5 A organização do currículo na formação docente

Gatti (2008) compartilha da ideia de que a formação do professor deve abranger o conhecimento didático, os conteúdos e o contexto social e a cultura na qual a escola está inserida. Segundo a autora, é importante ter a noção do espaço escola de forma concreta para juntar a teoria à prática. O professor deve compreender que a sala de aula, de modo geral, não é homogênea, é formada por aluno, com famílias, culturas, crenças e valores diferentes. Há que se reconhecer a escola como espaço heterogêneo. Dessa forma, ao ingressar na profissão, o ambiente escolar não deverá ser completamente estranho ao docente. A impressão de estar adentrando em um espaço estranho descrito por muitos como algo comum vivido pelo iniciante, é possível de ser melhorado ao se adaptar o currículo de forma que se favoreça a observação de boas práticas.

O gráfico abaixo revela a carga horária das disciplinas dos cursos de Pedagogia. Pode-se observar, através da comparação entre a carga horária das disciplinas, que as horas concedidas à formação profissional específica somam cerca de 30%, enquanto que 70% são dedicadas a outras disciplinas com pouca “associação às práticas educacionais”.

Gráfico 1- Distribuição percentual de carga horária das disciplinas obrigatórias, segundo as categorias da análise



(GATTI, 2008, p.23)

Segundo a autora, existe certa discrepância na organização do currículo dessas instituições formadoras, em se tratando do tempo dedicado a cada disciplina. Mesmo nos dias atuais, práticas comuns no século passado ainda se mantêm nas escolas formadoras de professores.



Há muito tempo se discute acerca da prioridade dada às disciplinas teóricas, quando o tempo maior deveria ser dedicado às disciplinas didáticas ligadas às práticas e à observação do contexto escolar, proporcionando, ao futuro professor, oportunidade de vivenciar experiências, no intuito de melhor prepará-los para os desafios impostos pela profissão, especialmente, nos primeiros anos da docência, período considerado desafiador, cercado de incertezas, em que os impactos podem ser minimizados quando essa formação inicial contribuiu, oferecendo aulas práticas, inserindo momentos em que os estudantes possam conviver no ambiente escolar, palco de atuação no futuro e, quem sabe, desenvolver junto aos alunos atividades para que pudessem experimentar o ofício da docência durante a formação.

Percebe-se, com isso, a relevância da aproximação das instituições formadoras àquelas que acolheram os docentes após sua formação. Há urgência em se pensar políticas e viabilizá-las em larga escala, visando suprir a carência que permeia a formação docente, detectada há muito tempo e descrita, por muitos autores, como um dos principais fatores responsáveis pela falta de preparo do professor iniciante ao assumir seu papel de educador.

Segundo Castro (1995), é necessário que as universidades se assumam como colaboradoras no aprimoramento da formação de professores proporcionando reflexões e troca de saberes formando sujeitos críticos capazes de transformarem sua prática pedagógica conforme a realidade vivida.

Considerando os escritos de Cochran-Smith; Lytle (1999), sobre o conhecimento prático do professor e sobre o ato de aprender a ensinar, adquiridos na formação inicial, Garcia (2010) relata,

O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. A ideia é que, em matéria de ensino, não há sentido em falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa (GARCIA, 2010, p. 15).

As experiências mencionadas pelo autor configuram como ricas oportunidades dadas aos graduandos para desenvolver atividades junto aos alunos do ensino regular, em que além de experimentarem na prática, o ofício de professor, permitem que estes reflitam acerca de como devem aliar a teoria à prática, de quais estratégias melhor se adequam às diferentes situações vivenciadas e que acontecem no cotidiano escolar. Tais experiências deverão resultar na construção de um conhecimento mais sistematizado do futuro professor.

Campos (2016) afirma também que a formação inicial de professores deve possibilitar vivências, experiências que favoreçam o conhecimento das ações do professor e do modo de ser e de agir desses profissionais. Segundo a autora, o contato com o contexto das escolas de ensino regular torna oportuno o contato com o espaço de atuação profissional docente, local de construção do saber de onde emanam as experiências relacionadas às práticas de ensino.

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, abrange todas as licenciaturas e apresenta-se como uma política pública de valorização da docência que favorece a entrada na carreira docente em escolas públicas. Dessa maneira, os alunos de graduação são inseridos no cotidiano escolar durante o processo de formação, onde desenvolvem atividades didáticas orientadas por dois professores: um da licenciatura e outro da escola de ensino básico.

A implementação do PIBID veio para atender as necessidades mencionadas pelos autores, ampliando os saberes adquiridos no âmbito da formação inicial, oportunizando a este graduando, maiores chances de forma-se com qualidade, o que minimizaria os fardos que, muitas vezes, surgem na inserção na carreira.

Nunes (2001) relata que o professor ao longo da vida profissional vai se socializando tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. Sendo assim, durante a socialização, esse sujeito, a seu modo, interage com diferentes agentes e, assim, apropria-se da cultura do professorado. O ingresso a programa de formação inicial seria um momento para se viver, formalmente, a socialização no papel aluno/professor na organização escolar.

Compreende-se assim a importância da criação do PIBID e de outros meios para atingir uma formação inicial de professores, de forma a alcançar maior amplitude na qualidade e na gama de conhecimentos práticos, os quais serão seu apoio e sua segurança ao assumir a sala de aula.

## **2.6 Saberes docentes no processo de tornar-se professor**

As reflexões relacionadas à formação docente fazem pensar acerca dos saberes necessários à prática docente. As considerações presentes nas leituras acerca dessa formação percebem o professor como um sujeito de saberes múltiplos, com competências, habilidades e atitudes próprias. Discutem sobre as novas perspectivas referentes aos conhecimentos do professor iniciante, especialmente, quando enfrentam dificuldades na inserção profissional.

A procura pelo entendimento dos saberes mencionados nos leva aos preceitos de Tardif (2002), Pimenta (2002a), Roldão (2009), Nóvoa (2014).

Ao definir o conhecimento docente, Nóvoa (2014) reconhece que este não possui apenas dimensão teórica, nem tão pouco dimensão empírica produzida pelas experiências. Diz tratar-se de um conjunto de saberes, experiências e atitudes mobilizadas em prol de uma ação educativa. Para o autor, há certo consenso em relação à importância da aquisição de conhecimentos pelos professores, mas existem questionamentos quanto a sua formulação e conceituação. O autor deixa claro que o processo de construção dos saberes docentes decorre de uma “reflexão prática e deliberativa”, resultando numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento da autonomia e autoformação.

Mas essa questão da prática há muito tempo vem sendo discutida. Roldão (2009, p. 167) concorda que a construção dos saberes profissionais implica partir da “própria prática da actividade docente” entendida como “condição determinante para a afirmação da autonomia”. Ressalta ainda a necessidade de teorizar, discutir e refletir a respeito do ato de ensinar, quando se deseja produzir saberes profissionais gerados da intersecção entre conhecimentos teóricos e conhecimentos resultantes de experiências vividas no processo de ensino. Sobre a origem dos saberes destaca,

Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular (ROLDÃO, 2007, p.101).

A autora destaca que a cada ato ou situação pedagógica os professores devem acionar saberes adquiridos na formação inicial ou durante o exercício da profissão, mobilizando-os e transformando-os em busca de solução construída a partir de bases sólidas que permite ajustá-los diante de situações específicas do cotidiano.

Anteriormente às ideias da autora, Tardif (2002, p. 60) traz a "noção de ‘saber’ em sentido amplo”, englobando conceitos discutidos amplamente no meio educacional, designando como “saber”, “saber fazer” e “saber ser”, conhecimentos que englobam as competências, as habilidades (ou as aptidões) e as atitudes do docente.

Para o autor, os saberes docentes são plurais compósitos e heterogêneos, a se saber por outros, provenientes de diferentes segmentos que se compõem. A seguir, seguindo o modelo proposto por Tardif e Raymond (2000, p. 215), apresenta-se o quadro 1, onde são classificados e identificados os saberes docentes, as formas de aquisição desses saberes e como são integrados ao trabalho do professor.

Quadro 1- Saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	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	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 63).

De acordo com os autores Tardif e Raymond (2000, p. 63), o quadro esquematizado trata do conjunto de saberes, nomeados pelos sujeitos de sua pesquisa como “saberes de base”. Saberes básicos para docentes, necessários à ação de ensinar. Porém, alertam para o fato de não se ter nesse modelo simplificado todos os requisitos básicos para o exercício da docência, pois o quadro negligencia as dimensões históricas temporais dos saberes profissionais construídos ao longo da vida do professor.

Observa-se, então, a amplitude desses saberes docentes. Têm sua origem nos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, como mencionado anteriormente, vindos de diferentes naturezas, como as fontes sociais, das quais fazem parte: a família, a escola, as instituições, que formam os professores, o contexto de trabalho, entre outros.

Para Tardif (2002), os saberes disciplinares correspondem aos saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições de formação de professores, que se integram à prática por meio da formação inicial e continuada, aplicados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos de graduação.

Os saberes curriculares referem-se a saberes sociais oriundos da escola de atuação do professor. São modelos, discursos, objetivos, conteúdos e métodos imersos em programas da “cultura erudita”, que os professores devem ter domínio e devem saber aplicar.

No tocante aos saberes experienciais, Tardif (2013a) assim os define:

Pode se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela, e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2013a, p. 49 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 62).

De acordo com o autor, os saberes experienciais são vistos como os mais relevantes ao desenvolvimento da atividade do professor, pois são construídos no âmbito da profissão, o que parece proporcionar aos professores a construção de saberes que nortearão sua prática. Lembra que o saber experiencial não é algo que se constrói sozinho. A construção desses conhecimentos necessita da interação com outros sujeitos e com o meio, não podendo ser separada as dimensões pessoais das profissionais.

Tardif (2002, p. 20), em se tratando da dimensão temporal, destaca dois fenômenos que caracterizam a aprendizagem docente. O primeiro trata da “trajetória pré-profissional” e o segundo refere-se à “trajetória profissional do professor”. Em se tratando da trajetória pré-profissional, destaca que parte dos saberes docentes está associado ao longo período, da sua escolarização.

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (TARDIF, 2002, p. 20).

Dessa forma, os primeiros saberes docentes acontecem antes mesmo de se tornarem professores. São as primeiras experiências, as primeiras vivências que lhe proporcionam a aquisição de conhecimento acerca de como ser professor. O autor lembra que a construção desses saberes está diretamente ligada aos próprios professores e a sua identidade, e estes vão se desenvolvendo ao longo da vida, exigindo do professor o domínio de todos os saberes mencionados, adquirindo habilidades e atitudes no intuito de mobilizar, reorganizar e transformar para reutilizar na ação de ensinar.

No mesmo período, Pimenta (2002a) também disserta acerca dos saberes docentes ligados ao período mencionado. Para a autora, quando o aluno resolve ingressar em um curso

de graduação em busca do título de professor, ele já tem ideia do que é ser professor e dispõe de uma gama de saberes construídos durante sua vida escolar, no convívio com a família, nas relações sociais e no contato com os meios de comunicação. Sendo assim, antes mesmo de se tornar aluno em cursos universitários já formulou suas suposições em torno dos saberes que o docente deve desenvolver para trabalhar no magistério.

No entanto, a autora argumenta que os saberes destas primeiras experiências, por si só não são suficientes para a construção da identidade profissional. Falta o conhecimento real da atividade docente.

Para Castro (2000) há que se melhorar o preparo dos universitários por meio da parceria entre universidade e escolas de ensino fundamental, resignificando a formação básica, no sentido de instrumentalizar o aluno para observar analisar e investir em aprendizagens acerca do mundo escolar.

A construção dos saberes docentes, como podemos observar, requer a união de vários fatores, configurando-se um desafio posto às instituições de formação inicial e continuada de professores que devem formar o futuro profissional, corroborando com a construção da sua identidade. O que segundo Pimenta (2002a, p. 20) requer investir na realização de um “trabalho sistemático de reflexão crítica sobre a bagagem prévia de conhecimentos, crenças, representações e certezas’ que os futuros professores devem ter como base”. Cada fase, período ou contexto exige uma atuação específica com conhecimentos específicos para atendê-los.

O modo de ensinar vai evoluindo como evolui o contexto e a sociedade. Os saberes vão se multiplicando ao longo da história profissional e da carreira, onde as vivências e as experiências agregam novos conhecimentos, favorecendo um domínio maior do ambiente e da prática, no caso do professor iniciante.

## **2.7 O que revelam as pesquisas sobre os professores iniciantes**

Estudos nacionais e internacionais revelam que são raras as publicações que tratam do tema abordado por esta pesquisa, os dilemas, os desafios, as dúvidas e as incertezas da inserção docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com o intuito de conhecer o que dizem os teóricos, em um recorte de tempo que abrange os últimos dez anos acerca do ingresso de professores iniciantes na profissão, foram selecionados alguns trabalhos nas bibliotecas eletrônicas da Capes e SciElo, fazendo a seleção dos considerados mais relevantes e pertinentes aos objetivos da pesquisa. Buscou-se também no banco de dados da Unitau artigos, dissertações e teses que estivessem relacionados a essa abordagem e à problemática em questão. Foram lidos

alguns resumos e selecionados àqueles cujos temas estão voltados à inserção na carreira docente, os quais poderão contribuir com a fundamentação teórica da dissertação.

Os resultados obtidos são os apresentados nos quadros 2 e 3 de acordo com os temas pesquisados no banco de dados da Capes e da SciELO, como dito antes, fazendo um recorte nos últimos dez anos (2007 a 2017). Os quadros assemelham-se as elaboradas por Ferreira (2016).

Quadro 2 - Levantamento de pesquisa na Base de Dados da Capes

<b>Descritor</b>	<b>Total</b>	<b>Palavras adicionadas</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	152	Professores iniciantes dos Anos Finais	02
Formação de professores	12073	Formação de professores dos Anos Finais	00
Formação de professores iniciantes	04	Formação de professores iniciantes dos Anos Finais	00
Currículo	9763	Currículo dos Anos Finais	02

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 3 - Levantamento de pesquisa na Base de Dados da SciELO

<b>Descritor</b>	<b>Total</b>	<b>Palavras adicionadas</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	21	Professores iniciantes dos Anos Finais	00
Formação de professores	802	Formação de professores dos Anos Finais	00
Formação de professores iniciantes	02	Formação de professores iniciantes dos Anos finais	00
Currículo	854	Currículo dos Anos Finais	00

Elaborado pela pesquisadora

Pude observar através dos resultados que quando se insere na busca “professor iniciante”, em ambas as bases de Dados, apresenta um número razoável de estudos, embora muitos destes estejam voltados para outras categorias do ensino. Poucos são voltados aos primeiros anos de inserção nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Quando se acrescenta a palavras “dos Anos Finais” à busca, “professores iniciantes”, aparecem apenas dois trabalhos na Capes. Na SciELO não apareceu o registro de nenhum.

Na busca seguinte, inseri “formação de professores”. O número de trabalhos aumentou, consideravelmente, como se pode observar, porém o resultado ao se inserir “dos Anos Finais” foi zero em ambas as buscas.

Durante as buscas nos bancos de dados, foi possível observar que existem pesquisas ligadas à temática e que até 2010 era irrisória a quantidade delas. Após esse ano, observou-se um tímido e crescente aumento no que tange ao número de produções ligadas ao problema proposto. No entanto, elas perpassam pelos vários níveis da escolarização, abrangendo da educação infantil estendendo-se até o nível superior. Na modalidade foco dessa pesquisa, foram encontradas dissertações em áreas como Português, Matemática, Educação Física, Geografia, entre outras.

Para investigar como se dá a distribuição por área e no intuito de saber o foco dado as 152 pesquisas da busca “professores iniciantes”, feita na Capes, fez-se uma breve leitura de títulos e resumos (quando necessário) para identificar quantas eram direcionadas aos Anos Finais. Os dados coletados estão no quadro IV.

Quadro 4 - Levantamento das 152 pesquisas da Base de Dados da Capes

Disciplina	Total
Matemática	13
Educação Física	08
História	06
Português	03
Geografia	03
Inglês	03
Artes	02
Ciências	02
Anos finais	02
Outros temas / categorias	110

Elaborado pela pesquisadora

Foi possível perceber por meio de uma análise mais detalhada, outro resultado em relação à quantidade de trabalhos abordando a temática Anos Finais. Ao se separar por disciplina, a de Matemática aparece com maior quantidade de estudos seguidos pela de Educação Física. Bem menos da metade dedicam suas pesquisas, estudos e discussões a essa



categoria de ensino. A grande maioria concentra seus estudos ou em outros níveis de ensino ou abordam assuntos não relacionados à inserção docente.

Isso indica que a temática escolhida carece de atenção, necessitando que se investigue o início da carreira docente, a fim de que sejam produzidos conhecimentos acerca de como ocorre esse momento, se há dificuldades, como superam os anseios, as incertezas, como ocorre a adaptação a nova função, a formação inicial, como são acolhidos nas instituições, os apoios recebidos, quem ou o que os ajudam a superar suas inseguranças e incertezas na busca pelo domínio do ofício e na conquista de estabilidade neste princípio da vida profissional.

Visando maior aprofundamento a respeito do professor principiante e conhecer o que dizem outros pesquisadores sobre esse assunto, trouxe aqui os trabalhos que mais trouxeram contribuições para enriquecer a pesquisa. As dissertações escolhidas para serem lidas a partir do resumo, foram definidas usando como critério sua relevância para o estudo e, principalmente, a aproximação com o tema. O mesmo critério se aplica à escolha dos artigos e livros selecionados para fundamentar teoricamente a pesquisa.

Dentre as pesquisas lidas, destaca-se a tese de Papi (2011) sob o título: “Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional” sobre um estudo de caso com duas professoras do ensino fundamental de uma rede municipal, selecionadas a partir de suas boas práticas pedagógicas. Essa pesquisa trata da questão do desenvolvimento profissional e do início na carreira docente, ressaltando ser um período de novos desafios, em que o professor percebe o distanciamento entre suas ideologias e a real situação da sala de aula. Lembra ainda, que esse período deve estar ligado a quatro eixos independentes: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização. Papi (2011) disserta ainda que as boas práticas destas professoras se dão devido ao fato de estarem em consonância com o momento histórico vivido, por possuírem uma formação profissional de qualidade, que conhecem os condicionantes e os determinantes que influenciam e contribuem com sua prática pedagógica.

Ao final, diante da inquietude acerca de como acontece a iniciação da carreira, aponta algumas considerações observadas junto aos sujeitos pesquisados: a socialização entre os pares são necessárias para a aprendizagem docente; buscar ajuda junto aos colegas mais experientes é uma alternativa viável, pois além de minimizar as dificuldades, promove novos aprendizados; é relevante construir na escola postura de colaboração e de socialização das experiências, produzindo uma prática mais efetiva; a formação inicial e continuada, precisa estabelecer melhor articulação entre teoria e prática; refletir sobre a prática mostra-se relevante aos professores iniciantes, para melhor compreender o processo de desenvolvimento profissional e

de aprendizagens da docência; o apoio diferenciado mostra-se um importante aliado no início da profissionalização; a criação de um projeto específico para a iniciação na profissão seria uma boa alternativa de apoio ao docente; estas iniciativas, segundo Papi (2011), seriam uma forma de atender as peculiaridades e as particularidades dos processos de iniciação na carreira docente.

Sabe-se que a falta de formação adequada é um dos fatores que dificultam o início da carreira docente e, conseqüentemente, o de outros profissionais de qualquer área. A pesquisa de Leone (2011) investiga as necessidades formativas deste professor iniciante. A coleta de dados foi feita através da aplicação de questionário e entrevista de grupo junto a oito professores que tinham até cinco anos de carreira no magistério.

Em sua pesquisa, Leone (2011) incomodada com a ausência de apoio às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira, investiga a necessidade da criação de uma formação que desse suporte a essas profissionais.

Tendo como objetivo encontrar subsídios para a construção de projetos de formação direcionados para esse público alvo, a autora fez o levantamento das necessidades que esse grupo específico teve ao ingressar na carreira.

Após analisar pesquisas voltadas para a formação de professores, Leone (2011) apontou alguns aspectos que causavam fragilidades na formação de professores dificultando o processo de inserção na carreira. Entre eles, destacou a necessidade de as instituições de ensino reorganizar o estágio supervisionado, de modo que este oferecesse oportunidade de aprendizado, observando às práticas de ensino, o que daria maior apoio no primeiro momento do exercício no magistério. Lembrou, ainda, que esse apoio inicial deveria ser oportunizado também pelas instituições que acolherão esse profissional.

O contato com os sujeitos da pesquisa revelou à autora que o apoio dado pela equipe escolar, equipes de coordenadoras e colegas com mais experiência, não eram suficientes para suprir as necessidades e as dúvidas do professor iniciante, que viviam o processo de inserção na docência. Ao final da pesquisa, Leone (2011) concluiu que havia a necessidade da criação de cursos de apoio aos docentes recém-formados e sugeriu que fossem planejadas ações voltadas para sua inserção na profissão. Além disso, ressaltou ser esse um compromisso tanto da escola quanto das instituições de formação inicial.

O estudo realizado por Calil (2014) investigou a implementação de políticas de formação continuada voltadas para a capacitação de professores iniciantes no município de Sobral/CE. O objetivo com a pesquisa era analisar a implementação, avaliando as contribuições da formação no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Para obter resultados significativos para a pesquisa, a autora buscou investigar os diferentes “atores”, em diferentes instâncias envolvidos no processo de implementação da formação. No âmbito da Secretaria de Educação, os sujeitos selecionados para entrevista foram: a superintendente educacional e a coordenadora de valorização do magistério. No âmbito escolar, os três principais sujeitos desse processo foram: a diretora, a coordenadora e os professores.

Os dados coletados através de análise de documentos, questionários, entrevista semiestruturada e grupo focal revelaram a importância de os municípios investirem em políticas públicas de apoio aos professores, especialmente, aqueles em início de carreira. Segundo Calil (2014, p. 567), “as ações intencionais, planejadas e assistidas provocarão mudanças no processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade do ensino”.

A autora deixa claro que quando há um esforço conjunto, voltado para se alcançar um objetivo comum, como mostra o exemplo de Sobral, podem-se conseguir grandes conquistas desde que todos os envolvidos tenham claro que cada sujeito envolvido tem sua importância e, que ao assumir o compromisso de desenvolver bem seu papel, estará contribuindo para o sucesso das metas planejadas como ocorre no município pesquisado.

Giordan (2014) efetuou sua pesquisa junto aos professores dos Anos Finais do ensino Fundamental no município de Joinville/SC. Foram entrevistados vinte e dois professores dos anos finais do Ensino Fundamental que atuavam do sexto ao nono ano (6º ao 9º ano), em início de carreira, ingressantes entre os anos 2010 a 2013.

Os sujeitos dessa pesquisa queixaram-se das dificuldades enfrentadas no ingresso profissional, que se davam em detrimento de alguns fatores agravantes, entre os quais estavam: o fato de assumir as turmas, geralmente, mais problemáticas, “as mais difíceis”, pertencentes a escolas localizadas em regiões mais periféricas, que atendiam comunidades carentes envolvidas em sérios problemas sociais. Além disso, o professor dos Anos Finais enfrenta o problema da carga horária e tem que assumir determinado número de aulas para compor sua jornada, no entanto, as turmas atribuídas aos iniciantes, geralmente, são sobras, obrigando-os a trabalhar em outras unidades para atingir a quantidade de aulas desejadas. Essa situação o leva a ter que conviver com duas ou mais realidades complexas, o que se torna desgastante para quem está dando os primeiros passos na carreira.

Giordan (2014, p. 88) destaca o “distanciamento entre a formação inicial e a prática pedagógica” como outra causa das dificuldades do professor iniciante. Segundo os entrevistados, “a formação inicial não dá a noção do que está por vir”, nem mesmo o estágio contribui para que se tenha essa noção.

Para sanar essa formação deficitária, o autor aponta para a necessidade de “articular de maneira mais ‘orgânica’, a formação focando em conteúdo específico e pedagógico”. Teóricos citados mencionam que o estágio curricular também consiste em uma forma de melhor formar, no entanto, deve ser reestruturado na tentativa de torná-lo mais participativo estabelecendo-se como um meio produtivo, com relações mais próximas entre o conhecimento acadêmico e os teóricos no contexto escolar.

O autor destaca ainda a fala de professoras que revelam o entendimento de que alguns saberes só serão apreendidos na prática e com a reflexão dessa prática.

Focando seu estudo em torno das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, Pinto (2016) faz uma reflexão dos desafios e dos anseios desse professor recém-saído das universidades, o qual começa a exercer a profissão no ensino fundamental. O público alvo da pesquisa eram professores dos anos iniciais do município de São José dos Campos/SP.

A autora discute na pesquisa a questão da formação docente e o seu importante papel na vida profissional. Revela que, na carreira docente, uma boa formação implica em vantagens em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica. Pinto (2016, p. 19) revela ainda que “a escola que recebe este professor não está preparada para ajudar e suprir essa lacuna na sua formação inicial”. Logo, permanecem sem a ajuda das equipes gestora e pedagógica, que não os apoiam, adequadamente, nesse momento de incertezas.

Ao analisar os dados de sua pesquisa, a autora destaca o percurso feito por esse profissional; como se deu o ingresso e o início da carreira; as condições de trabalho oferecidas pela rede de atuação e, por fim, faz uma reflexão acerca da formação inicial e continuada relacionada à prática. Conclui o estudo elencando um rol de sugestões sobre como as escolas e os órgãos competentes poderiam investir para tornar o problema, levantado pela pesquisa, menos árduo ao professor iniciante.

Almeida (2016) investiga o ingresso profissional de professores iniciantes, identificando os elementos que interferem, dificultando ou favorecendo o processo de inserção na docência. Os sujeitos da pesquisa foram professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, da Região do Vale do Paraíba/SP, com os quais foram feitos dois grupos de discussão.

No final da pesquisa, a autora conclui que os sujeitos da pesquisa enfrentaram inúmeros desafios no ingresso profissional. Entre eles, cita a vulnerabilidade relacionada à formação inicial: dificuldades com a gestão da sala de aula; dificuldade com a interação com os alunos, com os colegas e com todos do contexto escolar.

Os professores relatam sentirem-se sozinhos, sem o devido apoio que poderia os auxiliar na superação dos desafios iniciais. A autora sinaliza para a falta de programas de apoio no ingresso profissional. E a solução encontrada pelos iniciantes para suprir a falta desse apoio foi buscar, na informalidade ou junto a colegas e equipe gestora, a ajuda que necessitavam. Contavam, ainda, consigo mesmo e com a vontade de aprender e sanar suas próprias dúvidas. Para tanto, relatam investirem em autoformação.

De acordo com Almeida (2016, p. 130), “os participantes permanecem na profissão, adotando diferentes formas de resistência para continuarem a desenvolver-se profissionalmente”. É vontade do docente ingressante permanecer na profissão, pois a mesma proporciona estabilidade. Citam esta estabilidade como fator que contribui para a permanência na carreira, pois tem o desejo de transformação social e a crença na escola e na educação.

A acolhida nos novos espaços de trabalho e na rede tem sua relativa importância nesse momento inicial da carreira, segundo destaca a autora, pois resumem-se ao conhecimento de regras e normas sobre o funcionamento do ambiente de trabalho. Faltam acompanhamento e apoio no decorrer do estágio probatório, o que seria mais viável se o supervisor que o faz, fosse da mesma área de atuação ou que, de fato, ocorresse a troca, ou ainda, que se discutissem acerca de conteúdo específico, visto que este se configura como o aspecto mais desafiador para o período da iniciação.

A discussão em torno da inserção à docência, aos poucos, vem tomando fôlego, tanto que em junho de 2016 foi realizado na República Dominicana um congresso inteiramente voltado para debater o ingresso do professor principiante. Nesse encontro, foram apresentados inúmeros trabalhos que discutiram a questão dos desafios enfrentados pelos docentes que dão os passos iniciais no magistério. Seguem cinco estudos apresentados nesse encontro.

Rocha e Silva (2016) desenvolveram seu estudo em torno dos elementos que determinam a permanência e a resistência na carreira. Segundo dados da pesquisa, fatores como as condições de trabalho desfavorável e a falta de políticas voltadas para a formação atreladas às necessidades do docente contribuem para que muitos desistam da carreira. As pesquisadoras, se dizem alarmadas diante da situação do iniciante, o qual além de enfrentar as dificuldades desse período, não conta com políticas de apoio oficial, ainda tem sua situação agravada pela omissão daqueles que tinham, por obrigação, que acompanhar e oferecer ajuda para enfrentar a jornada profissional.

A pesquisa de Wiebusch (2016) investigou os professores iniciantes formados em cursos na modalidade de educação a distância, os quais atuam na educação infantil e ensino

fundamental. O foco da pesquisa consistiu em revelar a trajetória acadêmica e profissional de professoras que iniciam no magistério.

Segundo a autora, os professores iniciantes necessitam de um olhar atento, cuidado, acompanhamento, apoio no acolhimento e formação adequada nos primeiros anos. Wiebusch (2016) afirma, ainda, que esse período da vida profissional dos professores é esquecido pelas escolas que os acolhem e por muitas instituições formadoras. No final, menciona que é imprescindível que as instituições que formam docentes, tenham Programa Institucional de Inserção à Docência atrelando-o à prática pedagógica.

Pelarigo e Pereira (2016) também desenvolveram em seu estudo a formação inicial, investigando o impacto que a formação inicial tem na prática docente dos professores principiantes e revelaram que a formação inicial implica diretamente no desempenho profissional do docente. Aponta, ainda, as deficiências nos cursos de formação relacionadas à necessidade de ter um melhor preparo dos professores para trabalhar com leitura, escrita e as questões burocráticas da profissão.

Oliveira e Cruz (2016) apresentaram em seu estudo os resultados da pesquisa, a qual teve como objetivo investigar as vantagens trazidas pelo PIBID para dois professores iniciantes da educação básica, que participaram do programa. Segundo destacaram as autoras, os professores declaram que a participação no programa foi um diferencial para iniciarem sua jornada profissional com maior segurança na sala de aula e autonomia para buscar estratégias de ensino e novos conhecimentos. De acordo com as autoras, o PIBID vem se mostrando um forte aliado na formação dos professores. Além disso, esse tipo de formação precisa ser considerado quando se entende que falta, na formação docente, a união entre teoria e prática, escola e universidade, escola e pesquisa, os quais são fatores fundamentais para quem deseja um princípio de carreira mais tranquilo.

O estudo apresentado por Souza e Rocha (2017) colabora com esta pesquisa, pois apontou caminhos que podem minimizar os impactos na inserção à docência, por meio da parceria com professores colaboradores mais experientes. As autoras destacaram as contribuições da formação para professores experientes, advindas de um projeto implementado na UFMT/OBEDUC (Universidade Federal do Mato Grosso/ Observatório da Educação), iniciativa que tinha como foco fornecer apoio ao professor iniciante.

Para desenvolver a pesquisa, as autoras apresentaram as narrativas de duas professoras mais experientes, como são nomeadas, que acompanharam professores recém-formados no início da jornada profissional. Souza e Rocha (2017) sustentam-se em teóricos como Garcia (1999) e Tardif (2002), os quais revelam a falta de experiência do iniciante para fazer uma

leitura dinâmica da realidade, com a qual se depara no ambiente escolar e os dilemas vividos por este professor. França (2015) afirma que, muitas vezes, o professor iniciante assume as piores salas de aulas e vive suas angústias, sozinhos.

As autoras fazem uma reflexão acerca da importância de se investir em iniciativas como as apresentadas, no intuito de melhorar a vida do professor iniciante em um país onde as políticas de apoio ao professor são quase inexistentes. Segundo explicitam, o acompanhamento do professor mais experiente traz benefícios tanto para o menos experiente que terá a oportunidade de ser inserido no ambiente escolar tendo um mediador e sendo orientado por alguém que conhece a realidade da escola e do trabalho a ser desenvolvido, quanto para o próprio professor mediador que é desafiado a buscar novos saberes, reinventando-se e investindo na sua própria carreira.

São estratégias como estas reveladas pelas autoras, as quais precisam fazer parte de uma política efetiva de apoio ao professor iniciante, o qual enfrenta, no início da carreira, as maiores dificuldades, como vem sendo revelado por estudos ao longo dos anos.

Outro trabalho que contribuirá com os objetivos pretendidos, trata-se de um artigo produzido em parceria entre Silva e Rocha (2014), intitulado: “Os dilemas do professor iniciante e sua inserção na prática docente”. Neste estudo, as autoras fazem uma investigação em torno das contribuições da formação continuada para docente iniciante no Mato Grosso.

O estudo revela que, desde 1997, foi implementado no Mato Grosso, uma política que cria espaços de formação para os professores, com o intuito de tecer no coletivo redes de informações e conhecimentos, onde haja reflexões acerca das dificuldades e das experiências vividas. O projeto foi nomeado de “Projeto Sala de Educador”, elaborado para atender a LDB/9394/96.

Por intermédio de entrevista com as professoras iniciantes, foram reveladas às autoras suas expectativas em torno da formação continuada, apontado como um norte, pois oferece caminhos e meios para as necessidades pedagógicas do dia a dia no contexto escolar.

De maneira mais abrangente, a pesquisa de mestrado de Silva (2014) apresenta as práticas formativas, que ocorrem por meio da Formação Continuada. Dados coletados, junto aos professores iniciantes de escolas públicas e privadas, apontam para a necessidade de se fazer ajuste na Formação Continuada, de maneira que esta atenda às necessidades formativas do ingressante. Aponta, ainda, para o fato de existirem escolas particulares que deixaram de lado os investimentos em formação continuada, mesmo sendo uma política já implementada, que faz diferença na prática do professor.

As estratégias de Formação Continuada vigentes no Mato Grosso consistem em um importante passo no tocante a possibilitar o desenvolvimento profissional docente, o qual busca se qualificar e construir sua identidade firmada em sólida base de conhecimentos, no entanto, requer que as autoridades voltem seu olhar para esse profissional, que atua nas bases da educação do país.

Essa revisão suscitou à reflexão acerca dos aspectos relevantes no tocante à formação dos professores, que atuarão na sociedade atual com suas múltiplas facetas, sendo que grande parcela dessa sociedade pouco valoriza a escola e o conhecimento advindo dela. Esta análise revelou também que parte dos problemas enfrentados pelos professores, principalmente, os iniciantes, sujeitos desta pesquisa, se dá pela falta de adequação e de qualidade dos cursos de formação. Observou-se ainda a falta de investimentos, reestruturação e atualização dos currículos nos cursos de graduação; falta de orientação, acompanhamento aos ingressantes e integração entre teoria e prática.

O professor iniciante necessita de especial atenção, pois a literatura revela que este princípio é um dos mais desafiadores para aqueles que resolvem seguir a carreira no magistério.

A escolha da análise das pesquisas correlatas teve como objetivo conhecer algumas considerações a respeito da solução do problema apresentado nesse trabalho. Solução esta que pode vir a servir de base quando se pretende contribuir para elucidar as dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante no âmbito escolar. As situações de dificuldades existem e refletem na forma de aprender e de ensinar dos docentes, especialmente daqueles que chegam às escolas com pouca experiência e quase nenhuma bagagem teórica que sustente a execução de uma base de ensino sólida, como é o caso dos professores especialistas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que cada um precisa ter um amplo conhecimento teórico referentes à área de conhecimento na qual é formado, para planejar suas aulas com conteúdos pertinentes e significativos direcionados ao público alvo atendido.

Nas seções seguintes, buscar-se-á através da metodologia aplicada e da análise dos dados esclarecer as indagações ainda sem respostas, que nos ajude a compreender a inserção à docência, tendo em vista tratar-se de um momento que requer um olhar cuidadoso no processo de averiguação da pesquisa, haja vista que a Rede de Ensino na qual estão inseridos os participantes da pesquisa, ainda não possui um projeto com delimitações claras, que seja voltado para o apoio, a formação e o acompanhamento sistemático do professor iniciante.



### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para investigar os desafios que o profissional da educação enfrenta nos primeiros anos da carreira, chamado período probatório, tenciona-se alcançar os objetivos propostos, compreendendo as expectativas, as necessidades formativas dos professores principiantes, seus anseios e os desafios que geralmente surgem com relação ao “fazer” da atividade do professor e as relações com os sujeitos presentes no contexto escolar.

A revisão de literatura selecionada trouxe elementos que revelam como se dá esse momento na vida do professor iniciante dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para complementar os dados trazidos pela revisão bibliográfica, optei por investigar esse período das primeiras experiências desses sujeitos, coletando informações por meio de questionário e grupo focal.

Gatti (2005) declara que o grupo focal é uma técnica que surgiu em torno de 1920 e que nas décadas de 1970 e 1980 foi muito utilizada em pesquisas de comunicação. Ao longo dos anos, tem havido uma crescente na aplicação da técnica. A autora ressalta que o grupo focal, aliado aos objetivos da pesquisa e a teorização, torna-se um importante instrumento de investigação. É uma metodologia em que há interação e troca entre os participantes, revelando, através das discussões, uma infinidade de elementos ligados a suas experiências cotidianas, permitindo observar "não só como as pessoas pensam e se expressam, mas também como pensam e porque pensam o que pensam”.

A escolha dessa metodologia deu-se exatamente por essa gama de possibilidades, sendo que o resultado final pode gerar conhecimento científico novo, fidedigno aos dados coletados através do contato com o objeto da pesquisa.

#### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Tencionando conhecer o universo que permeia a vida do professor iniciante do ensino fundamental, especificamente, àqueles que lecionam nos anos finais, preferi a abordagem qualitativa, o que possibilitou conhecer o sujeito, promovendo rica interação no tocante às experiências vividas no cotidiano escolar, resultando na obtenção de informações pertinentes aos objetivos da pesquisa, proporcionando maior compreensão da realidade social das pessoas envolvidas neste estudo.

Esse contato direto e a aproximação com os docentes, tornou possível a obtenção de dados incontestáveis, em conformidade as suas ideias e opiniões, permitindo que os conhecimentos científicos gerados a partir desses dados, sejam fiéis aos ideais, aos pensamentos e aos sentimentos expressados, resultando em uma análise criteriosa, livre da presença de crenças e valores, alheia aos do sujeito da pesquisa. Espera-se, com isso, conseguir maior credibilidade quanto aos resultados alcançados.

Günther (2006) destaca que a abordagem qualitativa coloca o pesquisador em contato direto com o objeto de estudo em uma interação dinâmica. O sujeito pesquisado torna-se ativo no processo tornando-se o foco principal.

Este tipo de abordagem, segundo o autor, permite três aproximações juntas ao sujeito: observá-lo no âmbito real; criar situações artificiais para observar seu comportamento diante de tarefas predeterminadas; perguntar sobre seu comportamento e seus estados subjetivos. As vantagens e desvantagens estarão relacionadas à qualidade dos dados obtidos, à maneira como foram obtidos tais dados e a forma como serão utilizados e analisados.

Ainda de acordo com o autor, o objetivo da pesquisa exploratória é permitir maior familiaridade com o problema, trazendo maior conhecimento a esse respeito, permitindo que se construam hipóteses, a partir dos fatos elencados. Apresento, na sequência, como foram selecionados os 22 sujeitos que fizeram parte desse estudo.

### **3.2. População / Amostra**

O público alvo da pesquisa é constituído por um grupo de professores efetivos, em estágio probatório, iniciando a carreira nos Anos Finais do Ensino Fundamental, atuando do 6º ao 9º ano, na rede municipal do município Campo Belo situado na Região Metropolitana do Vale do Paraíba.

Ao pensar nos sujeitos a serem investigados, não me limitei a sexo ou área de conhecimento específica. Pensei apenas em investigar professores efetivos vivendo seus primeiros anos de experiências na rede municipal, considerando os três primeiros anos conhecido como período probatório.

Ao analisar os dados emitidos pela secretaria, observei que a rede possui um número considerável de professores iniciantes, exercendo suas funções no chamado Ciclo II ou Ensino Fundamental II, ou ainda, Anos Finais do Ensino Fundamental, nomenclatura adotada nesse estudo.

A rede investigada conta com mais de 3.800 professores, atuando nas 49 escolas de ensino fundamental, 17 creches, 64 escolas de Educação infantil, 30 creches parceiras ou conveniadas e 76 pré-escolas particulares.

Considerando toda essa dimensão, fiz uso de questionário, instrumento que tem longo alcance e poderia chegar a um grande número de iniciantes da rede, pois a intenção era dar voz a esse sujeito na coleta de dados.

Do total de professores acima citados, 145 se encontravam em estágio probatório, ou seja, dentro dos propósitos da pesquisa (eram iniciantes atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental).

A expectativa era trazer para esse estudo o máximo de professores possíveis, fazendo uma projeção de que participassem mais de 50% dos 145. No entanto, consegui alcançar apenas 22 docentes iniciantes, os quais trouxeram grandes contribuições.

O ponto principal do estudo, em relação a esse público específico, era evidenciar aspectos da vida profissional do professor das áreas de exatas, humanas ou biológicas, a fim de revelar suas primeiras experiências, sejam elas boas ou ruins, ao assumir o cargo de efetivo exercício na rede pesquisada.

Em seguida, será feita a caracterização da escola onde foi feita uma das etapas da pesquisa.

### **3.2.1 Sobre a escola**

A escolha da escola para fazer o grupo focal deu-se primeiro pelo contexto no qual está inserida, depois, pelo atendimento diferenciado. É uma escola de tempo integral, ou seja, atende alunos em turno regular, que fazem também a jornada ampliada. Trata-se de uma estrutura organizacional grande, que conta com um número considerável de profissionais para atender em tempo integral e que, por sua vez, conta com um grupo maior de iniciantes, no caso eram 10 professores nessa situação.

A unidade dispõe de uma estrutura consideravelmente propícia, com boa qualidade dos materiais disponíveis. Está localizada em uma região que chama a atenção pelos problemas sociais que enfrenta, o que despertou o interesse em conhecer de perto os docentes que atuam nessa realidade.

Como já mencionado, está localizada em um bairro com problemas sociais significativos. O que talvez se explique, por meio da história da formação do bairro. Aqui cabe um adendo para melhor compreensão deste contexto.

A fundação do bairro se deu na década de 80, quando foi criado um loteamento que abrigasse a população humilde, sem residência própria, retirada do centro da cidade, na ocasião em que o município passava por uma reestruturação de ampliação de ruas e avenidas na região central.

Para tanto, seria necessário retirar as favelas existentes nesse local, que abrigavam famílias de baixa renda. Na ocasião, as pessoas adquiriram seus terrenos vendidos a preços populares no bairro recém-criado.

A falta de estrutura com a qual a população teve que conviver desde o princípio de implementação do projeto de criação do bairro e a falta de atenção do poder público na busca de soluções para garantir uma vida digna, levou aquelas pessoas a uma condição de vulnerabilidade social, tendo que enfrentar o surgimento de problemas como a discriminação, a marginalização e o aumento da criminalidade.

Foi nesse cenário que surgiu a Escola Municipal de Ensino Fundamental na qual foi realizado o estudo, que ocupa uma grande área e está estruturada em um único pavimento, cujas salas estão localizadas nos dois lados de um amplo corredor. Dividindo-o ao meio, existe um pátio onde são feitas as refeições.

Em 2007, a escola passou por uma reforma de readequação da estrutura, pois daquele ano em diante passaria a atender alunos em jornada ampliada ou em tempo integral.

A Jornada Ampliada dessa Unidade Escolar foi estabelecida em 2012 e atende em tempo integral a alunos do 4º, 5º, 6º e 7ºs anos. Tendo como objetivos o desenvolvimento de atividades de Acompanhamento Pedagógico de Matemática e Língua Portuguesa; Arte; Cultura; Esporte e Lazer; Atividades de Formação de Hábitos e Atitudes.

A implementação desse projeto visa oportunizar a crianças e adolescentes, em situações de vulnerabilidade, condições de ampliar seus saberes nas diferentes áreas trabalhadas, enquanto permanecem na escola, almejando a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o próprio desenvolvimento e com os das pessoas a sua volta.

Período integral é um projeto da rede implementado em algumas escolas, visando ampliar a jornada de permanência dos alunos na escola.

Nesse modelo, os alunos ficam uma jornada de até 9 horas e meia na escola, incluindo três refeições. Ao longo desse período, eles fazem atividades regulares do ano em curso e, no período contrário, fazem outras que complementam o currículo escolar.

A fim de atender essa demanda, a escola conta com uma boa estrutura física. As salas de aulas possuem mobiliários novos, ventiladores, computadores e retroprojetores. Conta com uma secretaria onde os servidores que ali atuam, organizam e atualizam a documentação da escola e dos alunos. Possui uma biblioteca que conta com duas professoras, uma por período para atender alunos e professores. Este espaço conta com mobiliário e possui um amplo acervo de livros infantis, infanto juvenil e juvenil. A sala conta com computador, retroprojeter e ar condicionado. Também há um pequeno acervo para pesquisa, considerado não suficiente para atender a todos. Possui acesso à internet o que, talvez, supra a falta do acervo destinado à consulta.

A sala de informática é climatizada e conta com 18 computadores e mobiliário para os alunos realizarem atividades de pesquisa entre outras. Nesse ambiente, também são guardados *tablets* para serem utilizados pelos alunos em diferentes situações didáticas.

A área de alimentação possui bom espaço físico com uma cantina, uma cozinha, mesas e bancos onde acontecem as refeições. A merenda é balanceada e de boa qualidade. É fornecida pela rede e preparada por uma empresa terceirizada. A cantina é mantida e gerenciada pela diretora da escola e conta com um voluntário para atender as crianças.

As atividades de Educação Física acontecem em quadra coberta, que fica na área externa.

A escola conta com uma grande equipe envolvida diariamente na formação de crianças e jovens que, de acordo com a gestão, articulam os conhecimentos produzidos socialmente às experiências dos alunos, de modo que estes possam aprender os conhecimentos científicos e aplicá-los em situações do cotidiano.

Apesar de toda a estrutura montada para oferecer uma educação de qualidade que eleve o pensamento crítico do aluno e a reflexão deste em relação a seu papel na sociedade, a escola enfrenta problemas no tocante ao desempenho escolar e à indisciplina.

Segundo relatos dos professores, os alunos têm um alto grau de indisciplina, o que reflete diretamente no desenvolvimento de suas atividades e na própria aprendizagem.

Um dos fatores geradores dos problemas cotidianos dessa escola pode estar vinculado à realidade local que, desde a época da criação do bairro, enfrentou, e ainda enfrenta, problemas sociais, agravados pelo alto índice de criminalidade e envolvimento dos jovens com o consumo de entorpecentes e outras situações ilícitas.

As famílias em grande parte são desestruturadas. São filhos de pais separados, mães solteiras, outros são criados pelos avós, enfim, são inúmeros os agravantes que torna a realidade dessa comunidade algo tão complexa.

Ainda, de acordo com relatos dos professores, muitos estudantes desrespeitam os professores, recusam-se a participarem das propostas de estudos e atrapalham o andamento das atividades desenvolvidas. Falta comprometimento dos estudantes com a própria aprendizagem. Muitos apresentam dificuldades de leitura, interpretação e compreensão textual.

Em algumas situações, tanto os professores quanto a equipe gestora se veem sós diante dos problemas com indisciplina e criam suas próprias estratégias para lidar com o aluno, quando não contam com o apoio das famílias, que parecem ter perdido a autoridade junto aos jovens. A falta da autoridade dos pais e familiares responsáveis por esses estudantes pode ser o que acabou gerando essas sérias consequências, pois os mesmos já não sabem como corrigir, disciplinar ou orientar os filhos, netos, entre outros. Segundo declaram os docentes, este fato pode ser constatado quando a escola solicita apoio dos familiares e os mesmos demonstram e chegam até a declarar não saber como agir diante da falta de responsabilidade e falta de respeito dos jovens causadores de problemas na escola. A seguir, apresentarei os instrumentos da coleta de dados.

### **3.3 Instrumentos**

A seleção dos instrumentos para responder ao problema da pesquisa se deu em conformidade aos objetivos propostos visando produzir informações no tocante às perspectivas, às dificuldades e aos anseios em torno da inserção docente. Desse modo, foram usadas as seguintes técnicas: análise documental, questionário e grupo focal.

Iniciamos com a pesquisa bibliográfica na base de dados da SciElo, Capes e Unitau em busca de teses, artigos, livros, periódicos e dissertações para amparar a linha de pesquisa em todas as etapas.

Para a análise documental, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa, foram requeridos, junto à Coordenadoria Administrativa da Secretaria de Educação, por meio de ofícios, documentos que permitissem conhecer o número de professores ingressantes, as escolas de atuação destes, as normas e as diretrizes para o processo de seleção e atribuição de aulas, as propostas de ingresso profissional.

A coleta de dados contou com o uso de novas ferramentas e recursos tecnológicos, uma vez que estes fazem parte do dia a dia das pessoas que os utilizam a seu favor, para dinamizar e otimizar o tempo, dando maior praticidade nas atividades do cotidiano. Nesse caso específico,

além dessas vantagens, trouxeram mais agilidade ao processo e tornaram mais eficiente esse momento da pesquisa.

Pensando na necessidade de investigar um grande número de professores geograficamente distantes uns dos outros, o que impossibilitaria um contato direto e pensando na otimização do tempo e na praticidade que a ferramenta oferece, elaborou-se o questionário no formulário Google, composto por 29 questões, sendo 18 questões fechadas e 11 abertas, abordando assuntos específicos, dentre os quais o tipo de formação, o tempo de serviço no magistério público ou privado, a carga horária, os desafios e as dificuldades enfrentados nesse início de carreira, o apoio recebido ou não da equipe escolar, os fatores que consideram relevantes na carreira entre outros.

A ideia inicial foi trabalhar com esse recurso novo, fomentando a viabilização da pesquisa e a exploração da técnica aplicada aos objetivos tencionados. Outro aspecto que contribuiu para essa escolha está relacionado à tabulação dos dados.

Este vem se revelando um importante recurso na tabulação, pois conforme as respostas vão sendo enviadas, são gerados automaticamente gráficos a partir das questões fechadas, enquanto que as respostas das questões abertas são organizadas de modo a facilitar sua compreensão, o que agiliza o trabalho do pesquisador.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira, com 16 perguntas as quais foram elaboradas com o intuito de conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa. A segunda com 13 questões, pretendi dar voz aos professores, buscando saber deles como estava sendo o princípio na docência: a concretização das expectativas em torno da profissão de escolha, o apoio que tiveram e como ocorre a formação pós ingresso. Nos relatos a serem apresentados posteriormente, evidenciei os caminhos percorridos por esses recém ingressos na carreira docente até assumirem a atual cadeira na rede.

O questionário, segundo Lakatos e Marconi (2003), é um instrumento de coleta de dados que viabiliza o trabalho do pesquisador, pois através dele é possível economizar tempo, viagens e obter maior quantidade de dados. Tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado. Além de oferecer maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos. Por meio deste instrumento, obtêm-se dados inéditos, que não se encontram em outras fontes. O questionário aplicado na coleta de dados encontra-se no Apêndice I no final desse estudo.

Outro instrumento selecionado foi o grupo focal considerado por Gatti (2005) como um instrumento capaz de criar um clima e um ambiente propício para a realização de uma conversa,

onde haja um debate com interação entre colegas da mesma área ou de áreas de conhecimentos distintas, que traz à tona, ‘conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações’.

Segundo a autora, isso se converte em uma múltiplos pontos de vistas e processos emocionais’ repletos de significados, resultando em rico material para a pesquisa.

Por meio do grupo focal, obtive diferentes perspectivas a respeito de uma única questão, sendo discutida por pessoas com ideologias diferentes, valores diferentes, que puderam defender seu ponto de vista, sem se deixarem influenciar pelas ideias dos colegas.

Ao final dessa etapa, o uso de instrumentos tão conceituados, me oportunizou ter em mão rico material com os quais pretendo produzir um estudo com dados os quais possam contribuir para melhor compreensão da dinâmica que envolve o ingresso de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na etapa seguinte, serão descritos o passo a passo da utilização dos instrumentos junto aos sujeitos participantes da pesquisa.

### **3.4 Procedimentos para Coleta de Dados**

Como citado anteriormente, os dados foram coletados com o auxílio de questionário e grupo focal. Instrumentos que tornaram possível conhecer os participantes da pesquisa, quando a intenção era compreender as reais condições de inserção na carreira profissional, o contexto social que cerca o ambiente escolar e as expectativas em torno da profissão.

A coleta de dados deu-se em duas etapas. A primeira composta pela aplicação do questionário e a segunda pela realização do grupo focal.

Ao concluir o questionário no formulário Google, foi gerado um link de acesso. Este link poderia ser aberto em computadores e celulares com acesso à *internet*. Conforme fui orientada pelo representante da Secretaria de Educação do município, o link deveria ser encaminhado primeiro para o Coordenador dos Anos finais do Ensino Fundamental, para que o mesmo tivesse acesso ao questionário para averiguação do conteúdo das questões. Sem prévia justificativa, coube observar tratar-se certo cuidado dos colaboradores em zelar pelo nome da rede.

Após receber a aprovação do questionário, colocamos em prática a distribuição do link e do TCLEs, aos professores iniciantes.

Em um segundo contato para tratar desse assunto, ficou decidido que o próprio Coordenador, em encontro posterior, repassaria o link que lhe fora enviado por e-mail para os



Orientadores Pedagógicas (OPs) que aceitassem que seus professores iniciantes participassem da pesquisa. Não tive contato com essas profissionais.

Ficou combinado também que o mesmo Coordenador ficaria encarregado de explicar acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos de participação e do preenchimento do documento (TCLE) e do questionário.

De acordo com o Coordenador, não seria possível conceder espaço para minha participação no encontro dele com os OPs, devido ao pouco tempo para discussão de outros temas. No entanto, se colocou à disposição para explicar os procedimentos da pesquisa.

O link de acesso ao questionário, juntamente com uma breve descrição da pesquisa e de seus objetivos, foi encaminhado ao *email* e ao celular (via *Whatsapp*) do Coordenador. Este o encaminhou ao grupo de Orientadores Pedagógicos da rede, os quais repassaram a seus professores iniciantes.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também foram entregues ao Coordenador para serem distribuídos na reunião às Orientadoras Pedagógicas.

Organizei os envelopes contendo duas vias do TCLEs, após obter as informações com o número de professores iniciantes por escola. Como esperava a adesão de todos, preparei envelope para as 45 escolas, onde trabalhavam os professores iniciantes. Na parte externa foi colado um impresso com o nome da escola, orientações básicas sobre o documento e o questionário, o link de acesso ao formulário, datas com prazos limites para participação e os contatos da pesquisadora. Os mesmos foram entregues em mãos ao Coordenador dos Anos Finais, que os entregou aos OPs no dia da reunião. Estes levaram os envelopes para suas respectivas escolas, devolvendo-os à Secretaria de Educação com uma das vias devidamente assinada. Posteriormente, recolhi os envelopes com os documentos.

Aos poucos os questionários foram sendo respondidos e me chegaram 22. Após verificar a adesão, foi feito contato por mais duas vezes com o intermediário da Secretaria de Educação, buscando apoio com o intuito de ampliar a participação ou que mais pessoas abraçassem a causa.

Enviei a ele o link de acesso ao questionário, novamente, seguido de orientações e pedidos de adesão. O mesmo afirmou ter repassado novamente aos Orientadores Pedagógicos para que estas orientassem seus professores iniciantes.

A meu ver, a baixa participação se deu devido à forma como esta etapa foi conduzida. O fato de necessitar da adesão dos Orientadores Pedagógicas pode ter sido um entrave, uma vez que os mesmos podem ter considerado que seu trabalho profissional poderia ser colocado em questão. A meu ver, a resistência desses profissionais travancou a participação de muitos

docentes, pois acredito que se tivesse tido a oportunidade de ir direto ao público desejado, teria muito mais sujeitos participando, visto que quem teve essa chance agradeceu a oportunidade de poder dividir esse momento da iniciação profissional, sendo que para uns ocorre de maneira mais tranquila, mas para outros me parece estar sendo um tanto quanto desafiador, arrisco a dizer, angustiante. Dessa forma, deu-se o ponto de saturação.

Entre encontros e ligações, as tentativas foram muitas, sendo frustradas pela falta de respostas positivas. O resultado não foi o esperado e fiquei com as 22 respostas que recebi. Assim, encerrei esta etapa da coleta de dados com o uso desse instrumento e parti para o grupo focal.

O grupo focal foi realizado na escola cujo quadro de funcionários contava com o maior número de iniciantes. Eram 10 professores vivendo o estágio probatório. Após contato direto com a gestora, também pesquisadora como eu, obtive de imediato autorização para realizar a pesquisa. No entanto, orientou quanto à necessidade de contatar o Orientador Pedagógico (OP) para agendar e fazer o grupo em dia e horário conforme a disponibilidade do mesmo.

Em contato via telefone, explicitado os propósitos da atividade a ser desenvolvida junto aos professores, o OP, gentilmente, disponibilizou um tempo em dia agendado, no Horário de Trabalho Coletivo – HTC. O mesmo, atendendo a minha solicitação, cedeu um espaço independente, onde aconteceria o encontro.

Até essa etapa da pesquisa, todas as pessoas procuradas para fornecer documentos, informações e, nesse último caso, os gestores da escola, se mostraram extremamente receptivos e prestativos, se dispondo a colaborar. A única resistência durante todo esse percurso veio de um público (Orientadoras Pedagógicas) com o qual não tive contato e não estava previsto que teriam participação decisiva nessa pesquisa.

De certo modo, a atitude dessas pessoas colaboradoras dá indícios de que para uns o trabalho do pesquisador tem sentido e tem razão para existir e, em virtude disso, é respeitado e valorizado. Para outros, no entanto, não tem valor, pois veem este estudo dentro da escola como ameaça ao seu trabalho que, talvez, nem sempre condiz com aquilo que a função exige que seja feito. Fico lisonjeada por encontrar tantos profissionais valorizando a pesquisa na rede e no ambiente escolar.

O grupo focal me trouxe bastante ansiedade por ser algo novo, nunca antes observado. Em consequência disso, foi planejado com bastante cuidado por ser um momento único de contato com os sujeitos e também por pensar que seria difícil reuni-los novamente. O roteiro tinha como objetivo principal, manter o foco da conversa. Para tanto, as questões traziam temas

que abordavam: as contribuições da formação inicial, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e o apoio da equipe gestora nesses primeiros anos da carreira.

O encontro para fazer o grupo focal foi realizado com a presença de seis dos dez professores iniciantes da escola, os quais concordaram em participar da pesquisa e se mostraram interessados em partilhar suas vivências. Também disseram estar curiosos, pois nunca haviam participado de uma conversa ou pesquisa na qual pudessem se colocar a respeito de como estava se dando suas primeiras experiências no magistério, atuando como sujeitos fornecedores de informações, as quais se destinassem para fins de análise acerca da situação de um grupo de professores por vezes esquecido em suas necessidades. Os outros quatro professores previstos para participar não se encontravam presentes no dia marcado.

O encontro fora gravado em áudio e vídeo, objetivando captar as reações, as impressões e as percepções dos professores, a respeito dos assuntos levados para a discussão. Nessa etapa, a ajuda de um parceiro foi necessária com as gravações, para eu me concentrar na conversa. Antes da chegada dos convidados a sala cedida pela escola fora organizada em semicírculo.

Após minha apresentação, expus os objetivos da pesquisa, o que seria um grupo focal e qual o propósito desse tipo de encontro em uma pesquisa. Expliquei também a finalidade do TCLE, documento lido na íntegra para os participantes, ressaltando a garantia do anonimato, do sigilo, bem como da possibilidade de retirada dos participantes, caso sentissem vontade de abandonar o estudo. Não tive desistente, mas outros professores não iniciantes, juntamente com o Orientador Pedagógico demonstraram interesse em fazer parte dessa etapa.

Em virtude do anonimato, ressaltei que seria adotado um número para identificar suas falas na transcrição e na pesquisa.

Na apresentação, explicitiei minha formação e minhas intenções com o estudo, convidei os professores a relatarem sobre suas primeiras experiências, expondo as expectativas que tinham em relação as primeiras impressões acerca da profissão e de possíveis dificuldades enfrentadas no princípio da jornada profissional.

Em seguida, recomendei que a conversa inicial abordasse temas como os desafios enfrentados no ingresso profissional, o apoio recebido e que parceiros buscam ou buscam quando as dúvidas com relação à prática vêm à tona.

No início, o grupo ficou tímido e com receio de se colocar e não ser a maneira correta acerca do tema. Falei que podiam ficar à vontade e não se preocupar com certo ou errado. Bastava dizer suas primeiras experiências: as expectativas, os anseios as dificuldades, o primeiro contato com os alunos, enfim, como foi entrar pela primeira vez em uma sala de aula. Dois iniciantes mais desinibidos fizeram seus relatos iniciais e a conversa começou a fluir.

Após observar que todos se colocaram a respeito, dos temas iniciais, pedi que falassem a respeito das questões centrais: a formação inicial e se essa formação fora significativa para esse princípio, os principais desafios enfrentados nos primeiros anos de profissão, como fizeram para lidar com a falta de experiência em relação a alunos, rotinas e questões burocráticas. Que apoio receberam e de quais profissionais, e por fim, a quem recorriam em caso de dúvidas e quais as expectativas em torno da formação em HTC.

Vencida a timidez inicial, relataram sobre as inúmeras dificuldades que enfrentaram nesses primeiros anos e a diferença existente entre uma escola ou outra da rede em relação ao acolhimento e entre um profissional ou outro que os acolheu.

As questões finais buscavam saber dos iniciantes, as sugestões de melhoria no acolhimento: o que faltou, como a escola poderia agir no apoio ao iniciante e quais profissionais se encarregariam desse apoio. Buscava saber também das expectativas futuras dos iniciantes em relação a profissão.

Mais de uma hora depois de iniciar, o encontro se encerrou com os participantes relatando sobre as contribuições que tiveram da escola onde começaram destacando aquelas que consideraram que fez maior diferença na sua vida de iniciante e, por isso, foram mais pertinentes para o momento. Os docentes pontuaram, também, outras contribuições que a escola poderia dar a este professor e evidenciaram, por meio das declarações de como se sentiram no ingresso, que a falta do apoio da instituição contribuiu para transformar a percepção destes, em relação a profissão escolhida.

Os relatos foram ricos e pude perceber que o grupo de iniciantes se articulou, no entanto, muitas vezes, lutaram sozinhos, fechados em suas salas de aulas, cercados de problemas, os quais não socializam com a gestão, por terem receio de serem taxados de incapazes. Desse modo, se enquadram na descrição feita por Garcia (2010) na qual alega que a profissão docente se caracteriza por uma maior solidão e isolamento quando do início. Os docentes, como pude constatar, travam lutas diárias, sozinhos, tendo como testemunhas de sua atuação, apenas os alunos que pouco entendem o que se passa na vida do professor iniciante e ainda contribuem para dificultá-la ainda mais.

Os relatos desses profissionais participantes do grupo focal, me fez perceber que nessa rede municipal os professores iniciantes são sujeitos vulneráveis por não possuírem um plano de acolhimento a esses professores.

Segundo relatos, desistir da profissão, tem passado pela cabeça de muitos que veem a profissão cada vez mais desvalorizada.

Alguns desses docentes, acreditam que além de ter que lutar contra a falta de apoio no início da vida profissional, ainda precisam enfrentar uma remuneração baixa e um plano de carreira que desestimula continuar investindo na formação. Enfim, mesmo declarando que o magistério foi uma conquista e é uma realização, essa escolha profissional, vem ao longo dos anos se tornando uma frustração e que podem vir a abandoná-lo caso não melhore suas expectativas em relação ao futuro ou no caso de encontrarem em outras colocações, melhores condições de trabalho.

A técnica de coleta de dados utilizada nesse encontro com os iniciantes seguiu os preceitos de Gatti (2005). A autora ressalta que por meio do grupo focal é possível obter informações importantes em um curto período de tempo, desde que sejam adotadas boas estratégias, em que o grupo possa interagir, refletir sobre os temas discutidos e, assim, revelam suas percepções, crenças, valores, simbologias, conceitos e preconceitos no tocante as questões propostas. Enfim, este instrumento revelou-se eficiente no tocante a apurar informações que levem ao problema investigado.

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

Os dados foram analisados a partir de conteúdo, sistematizados por Gatti (2005), como dito anteriormente, descritos no livro “Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas”. A autora expressa a partir de elementos quantitativos, inferências e interpretação dos resultados. A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. A análise consiste em uma ferramenta com finalidade de proporcionar um novo conhecimento, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para ações futuras. Para Gatti (2005), trata-se de

quantificar categorias, expressões, relatos de experiências, o importante é considerar o que realmente uma quantificação virá acrescentar à compreensão do problema em estudo em face dos objetivos visados. Os resultados dessas quantificações devem, ainda, ser interpretados à luz do processo grupal e de suas características peculiares (GATTI, 2005, p. 53).

A análise inicial, segundo a autora, aponta caminhos quando se tem um grande volume de informações, criando novas rotas, o que exige do pesquisador, esforço redobrado para que a investigação dos dados mantenha a integridade das falas, sem alterações nem inserção de juízo de valor, influências externas, que possam modificá-las. Há que se adquirir capacidade de julgar

a relevância dos fatos sem perder de vista os propósitos da pesquisa em detrimento do que relataram os sujeitos da pesquisa.

Para tabular os dados quantitativos, advindos da aplicação do Questionário, fiz a leitura uma a uma das 22 respostas recebidas via *Google Drive*, com o intuito de me familiarizar com os gráficos gerados pelas questões fechadas e com as respostas dadas pelos participantes nas questões abertas. Também fiz a leitura na íntegra da transcrição do grupo focal.

Na primeira leitura orientada pelos objetivos propostos, inicialmente, fui tomada de contentamento por perceber que, finalmente, a pesquisa começava a se concretizar e tomar forma dando sinais que aquilo que foi planejado se concretizaria. Ao mesmo tempo, conforme ia lendo, me dava conta da real situação vivida pela maioria dos professores iniciantes, aos quais foi dada a chance de expor sua real condição de trabalho, por meio desses instrumentos da pesquisa. Pude perceber a responsabilidade dessa pesquisa e do mestrado profissional por ter em mão dados que dizem da situação desconfortável vivida pelos professores iniciantes da rede municipal.

Senti naquela ocasião o quão relevante era debruçar-me nessa proposta, ser solidária à causa dos iniciantes e divulgar as situações enfrentadas, não por todos, mas pela maioria dos docentes, que ao invés de estarem vivendo a alegria da conquista profissional, vivem momentos de agonia na solidão da sala de aula.

O passo seguinte foi fazer a categorização. Para embasar essa etapa, baseie-me nos preceitos de Bardin (2011), os quais disserta sobre a análise dos dados e trata da categorização, destacando a necessidade de se pôr ordem no caos inicial de informações obtidas com a aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Segundo a autora, este procedimento deve ser feito à luz dos objetivos pretendidos, classificando a totalidade do texto conforme a frequência na qual aparecem, produzindo ordem, segundo critérios que irão dar sentido ao que se pretende. Dessa forma, são criadas categorias o que reduzirá de maneira lógica os conhecimentos.

Para Bardin,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 117).

A autora destaca ainda, que a Análise de Conteúdo evita a compreensão espontânea, e dar-se-á através de uma leitura cuidadosa dos dados transcritos, identificando nas falas dos

professores aspectos significativos aos objetivos do problema da pesquisa. Esta ação inicial, objetiva encontrar as especificidades relativas às percepções nos depoimentos, agrupando-as, possibilitando ter-se uma visão geral das respostas dadas facilitando a interpretação dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos.

Definidos os critérios mencionados pelo autor, iniciei a análise de expressões frequentes das questões abertas do questionário e dos relatos do grupo focal concomitantemente. Observei a presença de uma variedade de pontos comuns referentes à fala dos professores nos dois momentos.

Após a leitura flutuante, foram classificadas as palavras mais frequentes nas questões abertas do questionário e na aplicação do grupo focal. De acordo com os pressupostos de Bardin (2011), tanto a frequência quanto, o todo, deve ser considerado ao se fazer uma análise. “A importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição”, ou seja, quanto mais vezes uma palavra se repete, maior o peso, porém, todos os elementos têm o mesmo peso.

A análise inicial me fez compreender os dilemas enfrentados pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município pesquisado, as necessidades vigentes em relação à aprendizagem dos alunos, as necessidades em relação a organização da rotina, as questões burocráticas da profissão e as inter-relações e interações do cotidiano escolar. Foi possível, também, fazer uma prévia de como estes sujeitos se sentiram diante dos primeiros desafios da profissão. As observações feitas, levaram as primeiras indicações, sinalizando possíveis caminhos a serem seguidos nas etapas seguintes.

Os dados serão analisados segundo a visão de autores, mencionados na revisão, que darão sustentação e validarão os resultados a que se chegou, por meio de suas pesquisas e concepções formadas acerca da inserção profissional docente.

O resultado da análise da frequência de palavras tanto do questionário, quanto do grupo focal deu origem às seguintes categorias que serão abordadas nesse trabalho e apresentadas no quadro abaixo. As categorias são as seguintes: Desafios do Ingresso na Rede Municipal; Formação docente; Expectativas e Possibilidades dos Professores Iniciantes. Dentro de cada uma delas, serão trabalhados os itens que mais se destacaram nas considerações feitas pelos sujeitos participantes.

O quadro abaixo foi elaborado com o intuito de esclarecer, ao leitor leigo, a forma como as seções seguintes foram organizadas dentro de cada uma das três categorias.

Quadro 5 – Tabulação interpretativa

Categorias	Itens de análise
Desafios no ingresso profissional na rede municipal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios e dilemas</li> <li>• Desafios no ingresso: Ações da Rede na inserção docente</li> <li>• Gestão da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Indisciplina;</li> <li>⇒ Desinteresse dos alunos;</li> <li>⇒ Progressão Continuada;</li> <li>⇒ Preocupação com conteúdo.</li> </ul> </li> <li>• Burocracia</li> <li>• Falta de apoio na escola</li> <li>• Afetividade ⇒ Professor/ aluno <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Professor { <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rede</li> <li>- Gestores</li> <li>- Pais</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicial (Críticas);</li> <li>• Em Serviço (na escola – HTC);</li> <li>• Relação Teoria e Prática.</li> </ul>
Expectativas e possibilidades dos professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento/Acompanhamento;</li> <li>• Troca de experiência;</li> <li>• Permanência na carreira.</li> </ul>

Elaborado pela pesquisadora

Na primeira categoria, ficaram concentrados os temas ligados aos desafios do ingresso na rede municipal mais mencionados no discurso dos participantes.

A formação dos professores inicial e continuada e também a relação entre teoria e prática foram concentradas na segunda categoria.

A terceira categoria trata do acolhimento que a rede proporciona ao iniciante englobando temas como a permanência na carreira.



## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados possibilitou evidenciar os pontos vulneráveis da inserção docente na rede, ponderando acerca de alguns problemas que têm interferido na vida do iniciante e, por ventura, afetam suas escolhas, sua prática e sua interação. Outra expectativa é aprofundar-me na interpretação dos dados, a fim de constituir uma análise de qualidade determinante para produzir respostas significativas ao final da pesquisa.

No eixo inicial, o “perfil dos professores ingressantes”, estão expostos os dados resultantes da aplicação do questionário, especificamente, das questões fechadas, em virtude disso, mantive-o fora do quadro anteriormente. Como já anunciado, nos eixos seguintes serão apresentados os resultados e os pontos relevantes dos depoimentos dos professores que responderam ao questionário, atrelados às falas dos participantes do grupo focal.

### **4.1 Perfil dos Professores Ingressantes**

Ao fazer uma reflexão acerca da ocasião em que foi feita a coleta de dados, pensando em certas atitudes observadas nos sujeitos e em alguns fatos ocorridos, pude perceber que tanto eu enquanto pesquisadora, quanto os participantes, nos valem dessa oportunidade.

Por um lado, era a minha pesquisa e, por outro, os sujeitos aproveitando a abertura que lhes foi dada, fizeram uma espécie de desabafo, deixaram fluir, transparecer seus anseios, suas angústias e suas frustrações vividas nessa fase inicial da carreira. Aquele era o momento e o lugar onde eles poderiam falar, sem nenhum receio ou medo de sofrerem críticas ou qualquer outro tipo de represália ou desaprovação. Assim procederam para evidenciar as lutas diárias pelo ensinar. Como se quisessem que se registrasse ou que alguém soubesse que eles estão lá, passando por situações difíceis, nada dignas, insanas como relata uma das participantes.

As demonstrações reais e, às vezes, subliminares de sentimentos, gestos e atitudes revelam a importância de conferir ao iniciante, oportunidade de dialogar, falar de si, expressar-se expondo suas verdadeiras necessidades, seus anseios e sua dúvida com colegas que enfrentam os mesmos desafios e com outros mais experientes, o que pode colaborar, diminuindo as aflições demonstradas em relação à prática e à questão da interação com os alunos, apontado como uma das maiores preocupações nesse princípio.

As incertezas no princípio da docência são muitas e passam a ocupar espaço na vida desse profissional que passa a dividir o tempo com preocupações ligadas à prática. O que fazer e

como fazer. Desse modo, o docente está sujeito às influências de fatores externos que adentram sua vida e seu cotidiano. Para Nóvoa (2000, *apud* Pinto, 2016), a forma de ensinar de cada professor está relacionada à sua maneira de ser no exercício de ensinar, levando muito de si para a aula e muito da aula para sua vida. Segundo o autor, não é possível separar vida pessoal da vida profissional. Nesse sentido, as crenças, os valores, a cultura e as experiências vividas são levadas consigo para o dia a dia da sala de aula. Pensando nessa hipótese, conhecer o perfil dos professores ingressantes torna imprescindível quando se pretende entender como vivem fora do ambiente escolar.

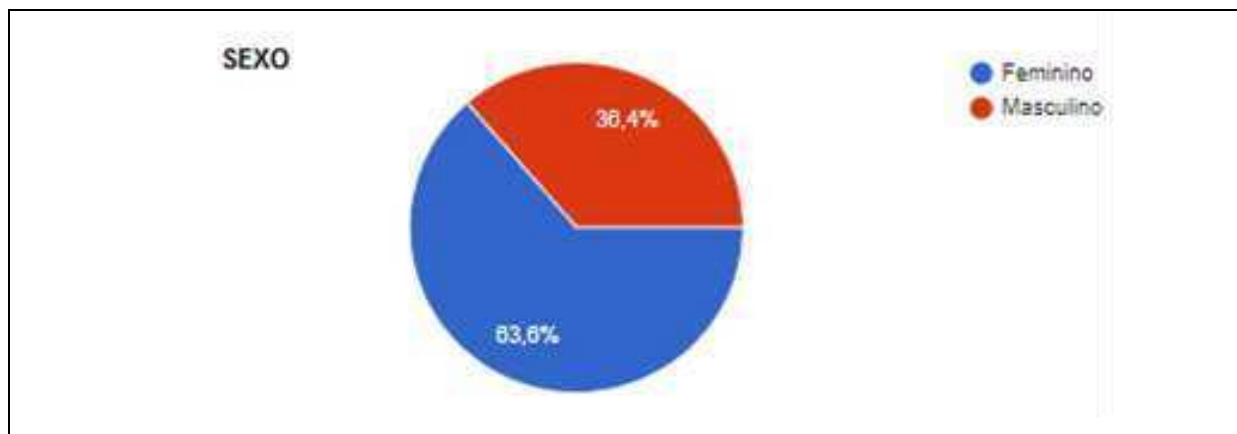
No intuito de manter o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, no caso de quem preencheu o questionário, será considerado o número do questionário em substituição ao nome. Dessa forma, (P1Q), refere-se ao primeiro professor que respondeu o questionário e (P2Q) refere-se ao segundo professor que respondeu o questionário e assim segue até o (P22Q) referindo-se ao vigésimo segundo professor que respondeu o questionário.

No caso do grupo focal, os professores serão nomeados como: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), e assim sucessivamente até o Professor 6 (P6), pois o grupo contou com a participação de 6 professores.

Iniciei a análise dos dados pelas questões fechadas do questionário que tinha como propósito delinear o perfil dos sujeitos desse estudo. O primeiro contato com o material reunido apontou para a predominância de pessoas do sexo feminino entre os 22 professores ingressantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa respondendo ao questionário. Os números serão revelados no gráfico a seguir. No grupo focal, a participação maior também foi de pessoas do sexo feminino. Nesse caso, quatro de seis participantes eram do sexo feminino. O gráfico abaixo revela ser a docência uma profissão majoritariamente feminina. Ainda é minoritária a participação masculina na carreira docente, mesmo se tratando dos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde existe uma porcentagem maior de homens atuando na docência.

Conforme revelam os estudos de Viana (2001) e Tardif (2013), desde o século XIX, a docência assumiu um caráter feminino e isso se estendeu até os dias atuais. Estimulados pelo capitalismo e pelas transformações sociais e econômicas, os homens foram levados a outras profissões e as mulheres saíram para trabalhar fora, o que explica todo esse processo em torno da profissão docente. Segundo Tardif (2013), o corpo docente feminino no ensino obrigatório, soma cerca de 75% a 80%. Nas escolas de ensino primário, esse número aumenta para 90% a 95%. A presença maciça de mulheres na educação revela a importância do seu trabalho no desenvolvimento do ensino.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por sexo.



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

Outro dado interessante gerado pelo questionário revela a idade dos ingressantes que varia significativamente, indo dos 24 aos 49 anos, conforme se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Distribuição dos participantes por idade



Elaborado pela autora a partir de dados do formulário Google

As informações contidas nesse gráfico fazem saber que nem sempre a inserção na profissão docente ou em cargo público se dá logo após o fim da formação acadêmica inicial. Para muitos, esse momento demorou anos para chegar, enquanto esperavam por uma oportunidade de ingressar em um cargo público ou assumiam outras funções ou, então, assumiam salas por período determinado ou em regime de substituição, o que não oferece estabilidade, nem mesmo aperfeiçoamento da prática, o que talvez o coloque no mesmo patamar de um recém-formado ao ingressarem juntos na carreira. Isso revela que, necessariamente, os sujeitos dessa pesquisa não são professores iniciantes, são professores ingressantes na carreira,

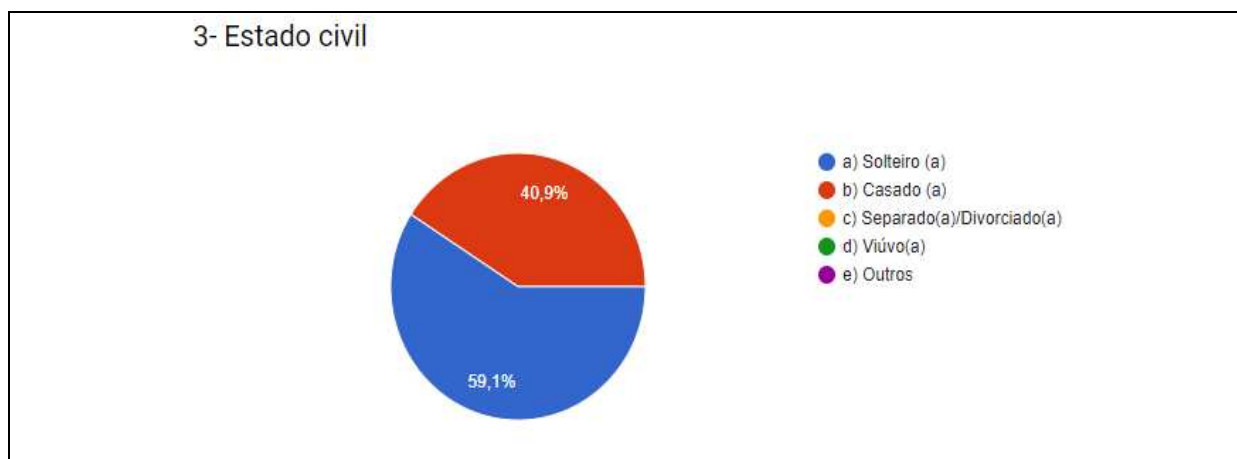
sendo que muitos participantes já possuem experiências anteriores exercidas como professor contratado ou eventual, como será posto mais adiante.

Em relação ao estado civil, apenas as opções solteiro e casado foram assinaladas. Surpreende o fato de a maioria ser solteiro e não ter filhos, conforme se pode observar nos gráficos 4 e 5 mostrados a seguir. Os participantes solteiros somam um total de quase 60%, enquanto os participantes sem filhos passam de 60%. Estes resultados vêm na contramão de pesquisas como as de Pinto (2016) e Ferreira (2016) que apontam como tendo o estado civil casado, a maioria dos professores que inicia sua carreira no magistério público municipal.

O único fator que difere este estudo das pesquisas mencionadas acima se refere ao nível de ensino. Enquanto as outras citadas estão voltadas para investigar professores da educação infantil, esta tem como sujeitos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que não justifica a diferença entre um resultado e outro.

A pesquisa evidencia que a concentração masculina é maior, nesse nível de ensino, talvez pelo fato destes optarem por lecionar em disciplinas específicas como as exatas e as biológicas.

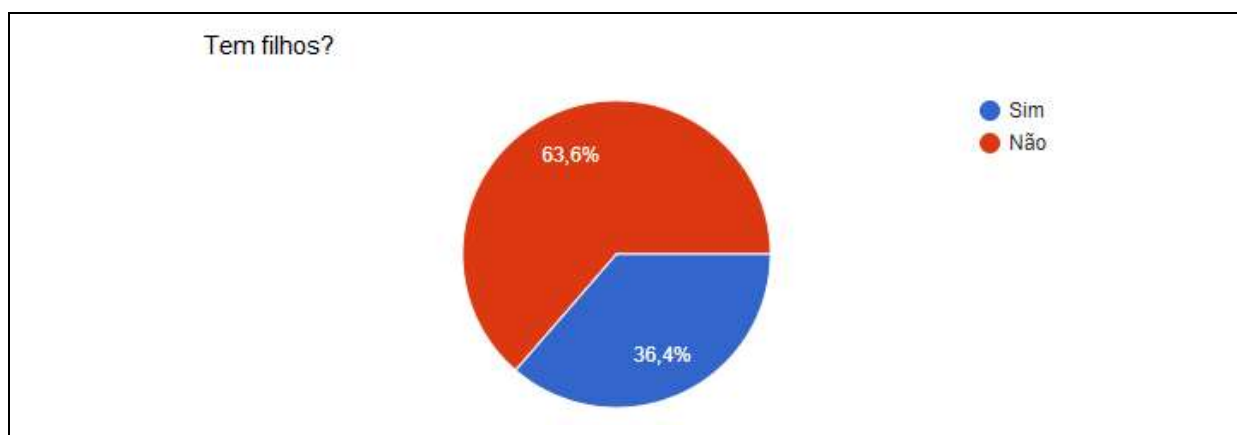
Gráfico 4 - Distribuição do estado civil dos participantes



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

Em relação ao estado civil, os dados do questionário 4 podem revelar que começam a adentrar no espaço escolar, os sujeitos da geração intitulada de “Geração Canguru”, que preferem permanecer solteiros e/ou vivendo na casa dos pais. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), este público que não quer se casar e não quer ter filhos vem aumentando a cada ano, o que talvez esteja explícito nos gráficos 4 e 5 apresentados.

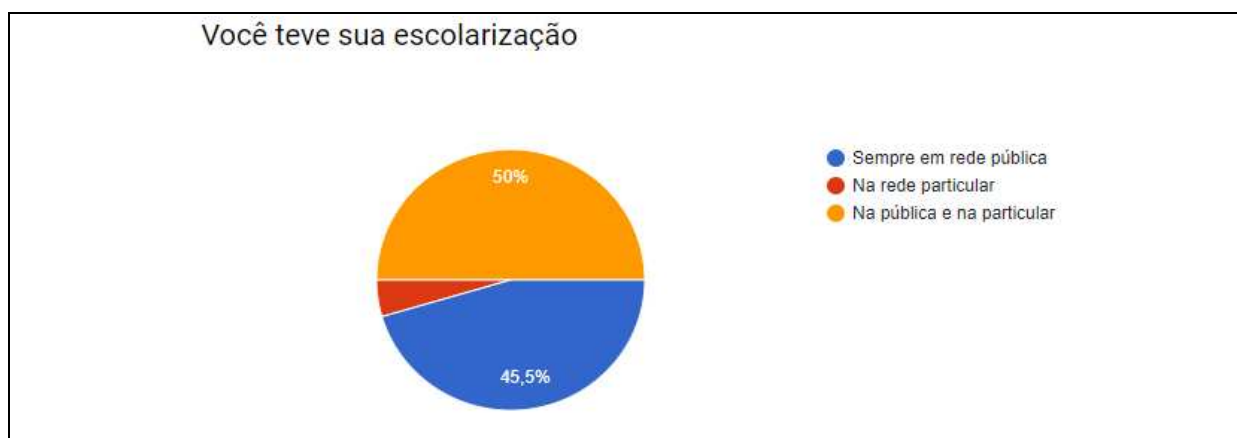
Gráfico 5 - Distribuição dos participantes que possuem filhos ou não



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

O gráfico 6 aponta em que rede se deu a formação básica dos sujeitos da pesquisa. Observei pelo gráfico que a porcentagem maior teve sua formação concluída na rede pública, cerca de 90%, sendo que em alguns momentos fora revezado entre o ensino em redes públicas e em redes privadas. O que faz crer que os docentes que atuam na base do ensino na escola pública (caso da rede onde foram coletados os dados da pesquisa) dispõem de formação básica e são advindos também de escolas públicas, conforme posto no gráfico.

Gráfico 6 – Tipo de Escolarização dos participantes



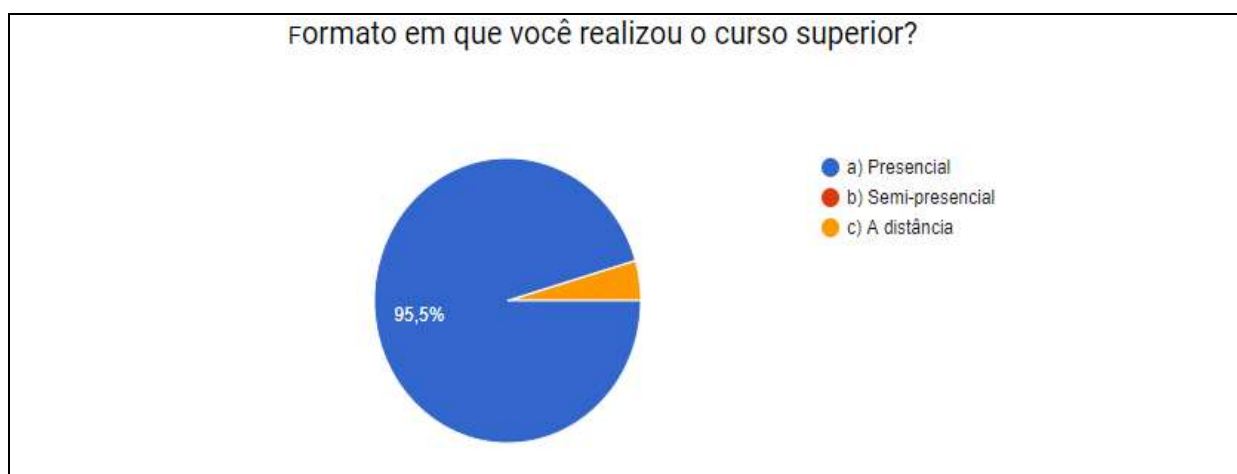
Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

A formação para o exercício da docência está descrita no gráfico 7. Este revela que uma pequena porcentagem possui formação em Pedagogia e atua em cargos de confiança nesse nível de ensino, os demais contam com formação específica em áreas afins às disciplinas que lecionam, o que atendem às especificidades propostas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796 que declara:

**Art. 62** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2013 s/p.).

A Lei tornou obrigatória a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica com licenciatura específica nas áreas de conhecimento em que atuam.

Gráfico 7 – Modalidade da formação superior dos participantes

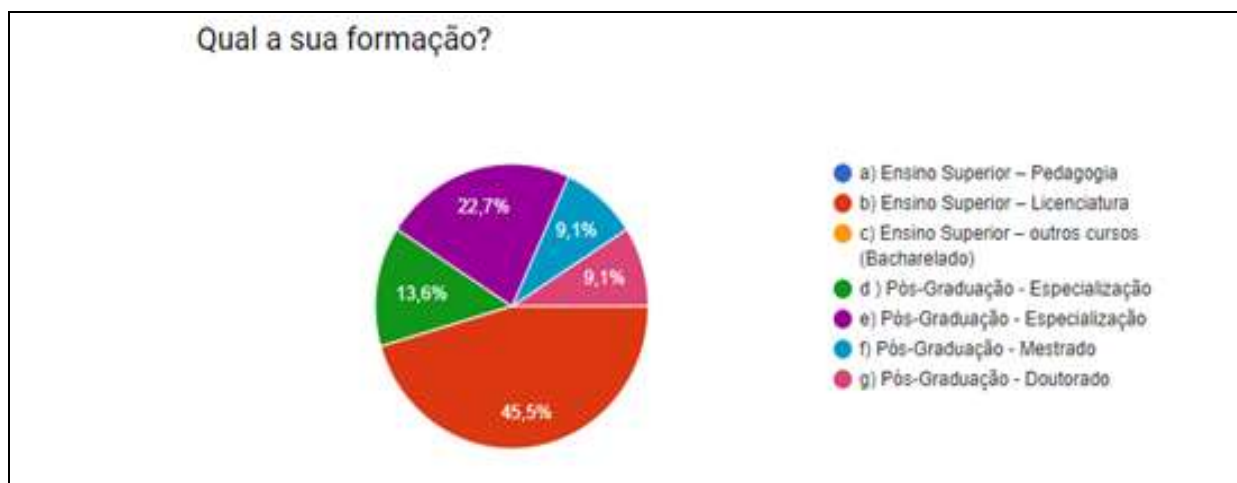


Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

Conforme pode ser observado no gráfico 7, quase que a totalidade fez a graduação na modalidade presencial. Ao analisar os dados em estudo com resultados semelhantes, Pinto (2016) destaca ser incomum nos dias atuais devido ao fato de a grande demanda existente de cursos de formação de professores em diferentes disciplinas, na modalidade a distância existente na área. Porém, há de se considerar, no entanto, que 13,6% dos ingressantes concluíram a formação superior recentemente. Os demais sujeitos, desse estudo, possuem entre 4 a 10 anos, o que talvez possa explicar esse resultado já que foi nesse período que houve a grande expansão dos cursos a distância.

Pude perceber que existe a preocupação dos iniciantes em investir em formação, visto que mais da metade, 54,5% do total de professores, dá continuidade aos estudos como forma de investimento no desenvolvimento profissional, conforme apontam os dados do gráfico 8. Após a formação inicial, investem em cursos de pós-graduação, mestrado e até doutorado. Garcia (1992) disserta acerca da formação de professores, declarando ser um processo contínuo quando o intuito é manter a qualidade do ensino.

Gráfico 8 – Formação para o exercício docente



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

No entanto, segundo declara Nóvoa (1992), fazer uma variedade de cursos, acumulando títulos e técnicas, não constrói a formação cabível às necessidades das escolas da atualidade. O processo de formação depende de reflexão sobre a práxis e permanente (re)construção de saberes ligados àqueles que se encontram no cerne da identidade pessoal. Dessa forma, a formação garantiria a construção de saberes necessários à atuação nas escolas da atualidade em situações adversas do cotidiano. O autor destaca, ainda, a necessidade de o professor ter como base os conhecimentos oriundos da sua profissão e não considerar somente conteúdos e lógicas disciplinares sem ligação com as bases profissionais. Na formação profissional, existe o dever de reconhecer os futuros professores, dito anteriormente, como sujeitos de conhecimentos, levando em conta a capacidade de refletir sobre a prática cotidiana da escola geradora de conhecimento profissional na profissão docente.

Para Tardif (2002), os saberes construídos ao longo da vida acerca do que é ser professor, por si só, não são suficientes, pois mais importante que isso é perceber-se como tal.

[...] por pertencerem ao tempo de vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem [...] (TARDIF, 2002, p. 79).

Desse modo, um dos grandes desafios que se colocam aos cursos de formação inicial é o de criar estratégias para colaborar com o que alguns autores vêm chamando de passagem de

alunos para professor, ou seja, contribuir no processo em que o aluno deixa de se ver como aluno, passando a se ver como professor.

Gráfico 9– A escolha da carreira docente



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

O gráfico 9 revela que a grande maioria dos professores ingressantes participantes dessa coleta de dados escolheu a docência por se identificar com a profissão. Cerca de 13,6% assinalaram que escolheram a carreira por influência de familiares e/ou amigos. Sobre a escolha profissional, Pinto (2016, p. 70) destaca as ideias de Bourdieu (2003), com base na sociologia, o qual disserta a respeito dos indivíduos que tendem a ajustar seu gosto àquilo que é possível ser realizado, trocando em miúdos, passam a gostar do que sabem que conseguirão ter condições de fazer. A essa situação Bourdieu (2003 *apud* PINTO, 2016) deu o nome de “gosto pelo possível” ou “gosto pelo necessário”.

Tendo em vista essas considerações, acredita-se que no caso dos sujeitos dessa pesquisa, o gosto expresso esteja relacionado às condições favoráveis e possibilidades que a vida lhes ofereceu, como podemos observar na fala de P1,

*[...] Então eu gosto muito do que eu faço. Minhas perspectivas são as melhores possíveis. [...] E eu tô nessa linha porque eu pretendo futuramente passar e sair da profissão [...] Mas também dizer que é uma coisa assim que eu não faço com prazer não é isso (P1).*

O depoimento do participante expressa em parte as condições descritas por Bourdieu (2003), no tocante ao gosto pela escolha profissional, pois a mesma revela gostar da profissão, porém tem em mente partir para outra carreira assim que suas oportunidades e possibilidades lhes permitir tal proeza.



Permanecer na docência implica superar obstáculos e vencer desafios que, por vezes, julgamos insuperáveis. Digo isso, porque temos conhecimento dos inúmeros casos de professores que, para exercer a docência, vivem situações que julgo não ter passado nem no seu mais remoto pensamento antes de começar a lecionar. No entanto, estão aí convivendo como e tentando superar cada desafio diariamente.

No quadro 6, apresento o perfil dos participantes do grupo focal trazendo dados referentes à carga horária semanal, à situação funcional, à idade, à disciplina a qual leciona, ao tempo de serviço no magistério e no município. O propósito deste é proporcionar ao leitor a visualização de informações sintetizadas acerca dos sujeitos com os quais tive contato direto no processo de coleta de dados.

Quadro 6 - Síntese de caracterização dos professores do grupo focal

<b>Professor</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tempo no magistério</b>	<b>Tempo na rede</b>	<b>Carga Horária Semanal</b>	<b>Situação Funcional</b>
P1	28	Matemática	5 anos	3 anos (1 temporário e 2 efetivo)	20 a 30 horas	Efetivo
P2	27	Matemática	6 anos	3 anos (1 temporário e 2 efetivo)	20 a 30 horas	Efetivo
P3	37	Ciências	12 anos	3 anos (1 temporário e 2 efetivo)	20 a 30 horas	Efetivo
P4	37	Inglês	11 anos	3 anos (1 temporário e 2 efetivo)	20 a 30 horas	Efetivo
P5	32	Português	7 anos	2 anos (efetivo 5 temporário)	20 a 30 horas	Efetivo
P6	35	Matemática	15 anos	2 anos (efetivos 13 temporários)	20 a 30 horas	Efetivo

Elaborado pela pesquisadora

A partir desse ponto, nas seções seguintes, apresentarei os principais desafios apontados pelos sujeitos concernentes à inserção profissional.

## **4.2 Desafios iniciais da carreira**

A inserção docente traz consigo uma gama de adversidade, obstáculo, contratempo, revés. A mim parece que aí estão para testar os limites dos que resolvem trilhar a carreira.

Essa seção seguinte foi dividida em duas partes: a primeira traz o percurso de inserção de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, desafio inicial a ser transposto por qualquer um que deseja ocupar uma vaga como efetivo nesse município; na segunda parte, destaco as ações da Secretaria de Educação para integrar o docente iniciante.

### **4.2.1 O processo de inserção de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

A rede municipal, na qual foi realizada a pesquisa, seleciona seus professores por meio de concurso público. A organização e a aplicação para seleção são realizadas por instituições terceirizadas, especializadas nesse tipo de evento. Esta rede atende as seguintes modalidades de ensino: EJA, Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, Educação Infantil e Instituto Materno Infantil, conforme menciona Ferreira (2016).

Na rede há também professores contratados por tempo determinado, alternativa encontrada para suprir as demandas em detrimento da oferta. As demandas que surgem em decorrência de variadas situações, dentre elas, a oferta de novas turmas nos diferentes níveis de ensino oferecidos pela rede em especial nos Anos Finais. A contratação fica sob a responsabilidade da própria rede, que viabiliza todo o processo de seleção. Participam deste, professores que tenham se inscrito em período preestabelecido. Atendendo condições predeterminadas em portaria específica. Essa seleção era feita dessa forma até 2016.

Em 2017, a rede implementou novo sistema visando selecionar professores contratados por prazo determinado ou para assumirem sala em regime eventual. O processo 001/2017 destina-se à contratação de professor I e professor II, nas condições mencionadas.

Dos 8271 professores inscritos, 3332 candidatos eram professores específicos com formação em diferentes áreas de conhecimento.

Percebem-se exigências quanto à formação e aos conhecimentos dos professores. As leituras indicadas no edital abrangem conhecimentos básicos da língua, conhecimentos pedagógicos e, no caso dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conhecimentos específicos da área de formação.

A classificação final foi feita por sede, visto que no ato da inscrição, o professor deveria se inscrever nas escolas, distribuídas em 22 sedes na qual desejava assumir aulas quando aprovados.

De todo professor inscrito, foi exigida a habilitação em nível superior para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, pois as atribuições das aulas para os convocados acontecem conforme as vagas que surgirão tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, no caso do professor eventual.

O edital de Concurso nº 02/2017 refere-se ao último concurso realizado para o ingresso de professor de disciplinas específicas para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dispõe dos Requisitos de Habilitação Profissional, a exigência de que o docente, candidato a ingressar na Rede Municipal, tenha, ao menos, Licenciatura Plena com habilitação na disciplina que irá ministrar aula.

Neste caso, também se evidenciam exigências quanto à qualificação dos candidatos. O edital traz indicação de leituras relacionadas aos conhecimentos didáticos sobre a prática do professor. A bibliografia destinada ao Ensino Fundamental I e a Educação Infantil abordava temas pontuais. Já os temas designados aos professores de Ensino Fundamental II, referiam-se a reflexões sobre a prática pedagógica nas diversas áreas do conhecimento e à organização do espaço e do tempo didático; à mediação do professor como prática cultural de significação do conhecimento; à construção das diferentes linguagens no processo de aprendizagem; à articulação entre a avaliação e o processo educativo entre outros.

Após passarem em concurso público, os professores são classificados de acordo com as notas da prova objetiva e da redação. A essa nota, é acrescentada a pontuação da prova de títulos. As três etapas têm caráter eliminatório e classificatório.

Aos professores convocados para efetivar no cargo seguindo a classificação, são oferecidas as aulas ou blocos disponíveis para escolha. Nesse primeiro momento, o professor não tem muita escolha. Assumem as aulas ou blocos que melhor se adequam a sua necessidade. Mesmo quando não são de seu agrado, pois não podem deixar para escolherem em outro momento.

A atribuição de classes e aulas é divulgada no site da prefeitura com data, horário, local e vagas disponíveis. É realizada sempre na sede da Secretaria de Educação. As vagas disponíveis surgem em decorrência da abertura de novas salas, de licenças (médicas ou sem vencimentos), aposentadoria entre outras. O professor que assumir licenças médica ou sem vencimento são recolocados em outra sala quando o titular da sala retorna.

Para a contratação de professores PDs (Prazo Determinado), o processo é parecido. As classes e aulas disponíveis também são divulgadas no site da prefeitura com data, horário, local para atribuição. Como no caso anterior, a atribuição é realizada na sede da Secretaria de Educação, seguindo a classificação mencionada anteriormente. Fica a critério do professor assumir ou não as aulas disponibilizadas. Segue-se a lista do início em toda atribuição, realizada sempre em dia determinado para efetivação no cargo ou para contrato por tempo determinado.

Os professores eventuais seguem outra dinâmica, pois após passarem pelo processo seletivo, são classificados nas escolas sedes. Devem priorizar o atendimento às necessidades dessas unidades, embora possam assumir aulas em outras. São chamados para assumir as aulas de professores em licença médica, faltas abonadas ou em caso de surgimento de vagas por curtos períodos. O professor iniciante normalmente vive experiências, ocupando a função docente, ora em prazo determinado, ora como eventual, antes de assumir a função como efetivo.

#### **4.2.2 O olhar da rede para o iniciante**

Ao longo da pesquisa, não se teve informação de que a rede municipal pesquisada tivesse um plano definitivo direcionado, exclusivamente, para promover a inserção na profissão docente, de profissionais recém-concursados que priorizasse a integração do iniciante às práticas do dia a dia do professor.

No entanto, segundo relatos de professores iniciantes, existe uma mobilização da Secretaria de Educação em torno dessa causa. A rede começa a dar sinais de preocupação com o acolhimento dado a estes professores neste princípio.

Conforme pude constatar, os ingressantes do último concurso receberam maior atenção daqueles que estão à frente da Secretaria de Educação. Segundo informações publicadas na página oficial do município, no final de 2017, a Rede Municipal recebeu o reforço de 500 novos professores para o ano letivo de 2018. Não há registro de quantos destes assumiriam aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que não foram fornecidos dados solicitados junto a esse órgão.

Em conversa informal com o chefe de divisão responsável pelos Coordenadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, obtive informações acerca de um encontro futuro previsto para acontecer antes do início do ano letivo de 2018 entre Coordenadores da Secretaria de Educação e os novos professores. Segundo me informou, a reunião inédita nesse formato fora pensada com o intuito de promover o acolhimento desses novos profissionais na rede, transmitir

as primeiras orientações relacionadas ao regimento interno e, ainda, repassar algumas de suas atribuições na escola.

Imbernón (2006 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 44) analisa dados internacionais sobre a profissão docente e destaca haver concordância em relação à inadequação dos saberes docentes e a competência destes para ensinar e dar respostas à educação do presente e do futuro. No entanto, parece não haver interesse por parte dos governantes, muito menos preocupação com a inserção dos iniciantes na docência, considerando que "numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes". É unânime a concordância acerca da relevância de se discutir a questão, porém o autor afirma serem escassas as ações para enfrentá-la.

Para Garcia (1999), os programas de iniciação à docência têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e a integração do professor, no sentido de inseri-lo no que o autor chama de cultura escolar. É uma forma de facilitar ao principiante o acesso ao sistema educativo dentre os quais estão inseridos o currículo, as questões burocráticas e as estratégias pedagógicas, citados como entrave na vida do iniciante.

É necessário adotar medidas urgentes de integração do docente à profissão a exemplo das boas experiências que já ocorrem em outros países, o que minimiza as agruras desse momento "difícil" como descrevem os participantes do grupo Focal, reduzindo o "choque" da entrada na carreira.

Como dito, o formato do encontro é algo novo, no entanto, já é uma prática antiga dessa secretaria fazer um encontro pós-ingresso com os novatos. O encontro conhecido como "integração" ocorria sempre nos primeiros meses de efetivo exercício. Neste encontro, eram repassadas ao ingressante: orientações gerais a respeito dos serviços aos quais o servidor tinha direito disponível na rede municipal e as normas do regimento norteador.

Mudar o encontro para ocorrer antes do ingresso, literalmente falando, antes de iniciar a dar aulas foi uma ação assertiva há muito clamada por quem ingressa no serviço público ou em qualquer outro tipo de ocupação. A mudança indica que a rede vem buscando estratégias para melhor acolher seus novos contratados, entretanto, ainda faltam algumas medidas para atender os reais anseios dos profissionais. Para tanto, é necessário ter o conhecimento dos temas que, no caso os professores, consideram pertinentes, que sejam abordados nesse primeiro momento. Segundo o que foi apurado, o clamor principal está voltado ao fazer docente e ao cotidiano da sala de aula, especificamente, à prática do professor. Também mencionam que têm dificuldades relacionadas à burocracia.

Garcia (1999, p. 119) diz que “os programas de iniciação para professores dão respostas à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes”, atendendo às necessidades de cada momento da carreira.

A rede tem se mostrado aberta a mudanças e, possivelmente, não demorará a adequar suas ações de modo a beneficiar o iniciante com políticas públicas e formações voltadas à prática, conforme reivindicam os iniciantes que suplicam por apoio. Sobre como devem ocorrer a formação de professores, Gatti (2010) diz que,

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 135).

Não só Gatti (2010) mas são muitos os que defendem a ideia de as formações priorizarem a prática. Se é importante para o professor experiente formações que privilegiem práticas cotidianas, imagine como os iniciantes se beneficiariam de ações como essas, dando-lhes ideias de como é o cotidiano escolar e como devem agir, diante do desconhecido mundo de quem conduz o ensino.

Outra ação praticada pela Secretaria de Educação no ano de 2018, que possivelmente trouxe benefícios aos docentes ingressantes, foi a convocação destes após o ingresso para participarem de formações continuadas (oferecida anteriormente aos professores da rede), voltadas para as áreas específicas, em que foram orientados a fazer uso dos recursos metodológicos e tecnológicos (lousa interativa) disponíveis na rede.

Além dessa, outras formações de caráter não obrigatório foram disponibilizadas para os professores que tinham interesse em conhecer e dominar as ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis nas escolas da rede.

Partindo desse pressuposto, é possível vislumbrar a preocupação da Secretaria de Educação no que tange investir na formação do professor iniciante frente aos desafios postos pela educação básica e, neste caso, os gerados pela falta de conhecimento e habilidades em trabalhar com as novas tecnologias as quais a rede municipal disponibiliza nas escolas.

A formação, seja inicial ou continuada como no caso acima, tem um papel imprescindível na vida do docente. Especialmente por dois fatores: primeiro pelas escolas pertencerem a um município em que as escolas apresentam realidades distintas e complexas, dependendo da região em que estão e em virtude dos recursos tecnológicos disponíveis na rede, os quais grande parte do professorado seja novo ou mais experientes não estão familiarizados.

Desse modo, há que se investir em formação pós-ingresso e quem sabe até pensar em formações pré-ingresso, tencionando amenizar o enfrentamento do uso dessas ferramentas e potencializando o uso destas.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 89) falam da importância da formação inicial na vida do docente como forma de sustentação da prática. Do mesmo modo, acredito na importância da formação continuada e no quanto se faz necessário pensar em quando a mesma deve ser iniciada, neste caso, visto que a rede demanda saberes e conhecimentos específicos em detrimento de especificidades relacionadas a documentos norteadores de ensino e aos citados acima.

De acordo com o que explicam as autoras, a formação tem importância porque criam “as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também criam as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. Concordo com a autora no sentido de que a formação dará condições para trabalhar. Caso contrário, a mesma além de desperdiçar os recursos disponíveis, os professores passarão longo período tateando até que alinhe sua prática aos propósitos do ensino.

O investimento em qualificação para os docentes existe no município, talvez deva ser pensada uma política pública efetiva voltada ao acolhimento do ingressante com acompanhamento mais próximo por uma equipe de apoio atendendo as especificidades e particularidades do momento, a exemplo do que ocorre em outras profissões, nas quais os iniciantes contam com uma equipe de apoio por um período, dando-lhes assistência. Tal manifesto vem ao encontro do pensamento de Calil (2015). Segundo enfatiza a autora, o professor iniciante deve ter um acompanhamento pedagógico e afetivo próximo, sem que para isso possa contar apenas com a sorte em encontrar bons gestores ou colegas mais experientes, que, por ventura, possa lhes acolher e propiciar apoio para enfrentar as agruras do dia a dia nas escolas nesse princípio. O apoio carece de ser sistematizado por meio da implementação de política onde esteja pré-estabelecido, pautado em normas, o apoio intrínseco dos gestores aos iniciantes dando-lhes suporte técnico e pedagógico, auxiliando-os em potenciais situações conflituosas do dia a dia.

Giordan (2015, p. 96) destaca que “a iniciação é o momento em que o professor mais precisa de orientação” por ser o período de maior insegurança. O gesto de reunir todos os docentes convocados no último concurso para assumir cargos efetivos no início de 2018, talvez configure o indício da percepção por parte dos gestores públicos dessa necessidade e de oferecer um

acolhimento mais humano ao recém-contratado que tanto carece de atenção nesse momento desafiador da carreira profissional.

Seria essa ação, o primeiro sinal de que políticas de apoio ao docente serão implementadas na Rede Municipal pesquisada, visando à diminuição dos impactos no ingresso profissional? Caso essa ação se concretize, favoreceria os professores iniciantes e vem de encontro ao que dizem 6 dos 22 professores que responderam o questionário. Segundo relatam, fez falta o apoio mais efetivo no momento do ingresso com informações voltadas à prática.

Tecer reflexões acerca do ingresso profissional face às demandas atuais e ao cenário educacional de hoje o qual demanda profundas e rápidas mudanças para adequação a um momento histórico diferenciado onde novos conhecimentos e concepções surgem com muita frequência e que por um motivo ou outro acaba refletindo no cotidiano escolar, nos remete a outras questões ligadas à complexidade do trabalho docente e aos inúmeros papéis que exercem, os quais muitos são desconhecidos para o docente iniciante, o qual rapidamente precisa se apropriar da dinâmica e da multiplicidade destes papéis. Entre os desafios que terá pela frente, estará a gestão da sala de aula tema que será abordada a seguir.

### **4.3 Desafios e dilemas: gestão da sala de aula**

Ao ingressar na nova profissão e assumir a sala de aula, o professor se depara com um dos primeiros desafios: gerenciar a sala de aula. Um complicador na vida do iniciante, que, conforme destaca Giordan (2014), são premiados com as turmas mais difíceis da escola, dificuldade ora ligada à defasagem, ora ligada ao comportamento. Desse modo, o novato se vê sozinho, diante de uma turma que nem mesmo os professores mais experientes tiveram coragem de assumir.

Na fala dos professores do grupo focal, as dificuldades em relação à gestão da turma têm consumido muita energia e muito tempo. Para resolverem estas questões, relatam que, muitas vezes, não levam ao conhecimento da gestão por terem receio de serem taxados de incapazes ou pelo fato do problema não receber a atenção devida. Desse modo, a situação vivida pelos iniciantes em questão enquadra-se na descrição feita por Garcia (2010), o qual defende a ideia de que a profissão docente se caracteriza por uma maior solidão e isolamento no início da carreira.

Nono e Mizukami (2006) trazem contribuições que revelam o impacto vivido pelo professor iniciante ao perceber que a realidade da prática nas instituições que trabalham não



condiz exatamente com os esquemas idealizados, o que muitas vezes resulta nos sentimentos descritos pelos participantes.

Segundo descrevem os professores que fizeram parte deste estudo, o período inicial não tem sido fácil. Muitos sentem falta de alguém a quem recorrer, acessível ao qual buscariam para esclarecer dúvidas mais frequentes. De acordo com os relatos, nos primeiros anos se sentiram, e alguns ainda se sentem mal, perdidos, desanimados devido às dificuldades que enfrentam. Estes professores declaram que a não presença desse profissional de apoio fez com que se sentissem perdidos e até assustados.

*[...] quando eu iniciei, eu lembro que eu fiquei bem perdida (P1).*

*[...] não sabia como agir". [...] mesmo quando você tem planejamento todo bem montado quando você está começando algumas coisas saem do normal e aí você não sabe como agir. "Você tem esse despreparo (P2).*

*Eu achava que ser professor era passar o conteúdo que estudei na faculdade. [...] 'Quando você começa a vida de professor, você não tem claro o que deve fazer' (P3).*

Para Garcia (1999), a complexidade da função docente leva o professor a fazer ajustes valendo-se de experiências já vivenciadas a fim de melhor se adaptar nesse princípio.

*[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 118).*

Desse modo, ao assumir inicialmente sua profissão, os iniciantes dão claros sinais que permitem livre interpretação de que, para adequar-se à profissão docente, é indispensável a aquisição de informações e conhecimentos que lhes deem condições para atuar junto aos estudantes. Sendo assim, evidencia-se a importância de voltar o olhar para as questões específicas ligadas aos professores, que pela primeira vez assumem a gestão de uma sala de aula, período acerbados de expectativas, conflitos, encantos e desencantos. De acordo com o autor, os antes alunos passam a assumir seu papel de profissional e tomam como referências as primeiras experiências vividas enquanto ainda eram alunos atreladas às bases teóricas.

Garcia (1999), Huberman (1995) e Tardif (2002) são alguns dos teóricos que dedicaram seus estudos ao ingresso profissional na docência e citam o “choque do real”, o qual parece ter sido experimentado por alguns dos sujeitos que fizeram parte desse estudo, conforme evidenciado por meio de suas falas. Esse choque do real ocorreu quando os docentes se viram no ambiente escolar e perceberam o quanto o que presenciavam na prática se distanciava da

teoria vista enquanto acadêmicos. O iniciante, que até então acreditava saber o suficiente para ensinar, a base teórica adquirida na formação universitária, se via diante do inesperado dilema: o que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar?

Tardif (2002, p. 82) define esse momento como sendo “o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”.

O percurso metodológico evidenciou que, a forma como são acolhidos e a maneira como se dará a formação continuada junto a esse professor iniciante, será um diferencial na carreira docente desse profissional. Tal formação deve vir seguida de reflexões da prática, com oportunidades para que o professor possa socializar e trocar experiências com outros professores parceiros acerca de como melhorar essa prática, podendo, desse modo, agir diferente para transformá-la.

Sobre a reflexão da prática, Nono e Mizukami (2006) destacam a necessidade de assegurar, aos iniciantes, ocasiões nas quais possam conversar, dialogar e trocar com seus pares práticas e estratégias de ensino, o que darão bases mais sólidas para sustentar seu trabalho.

Nóvoa (2007) destaca a capacidade teórica e/ou metodológica que alguns docentes possuem, mas que não sabem como fazer uso destas e aproveitá-las na prática.

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente (NÓVOA, 2007 p. 14).

Muito se tem discutido acerca de se organizar a troca entre os professores. No entanto, as ações efetivas em prol dessa troca, são momentos esporádicos aos quais os próprios docentes resistem em participar por receio de partilhar suas práticas e sofrer algum tipo de crítica. No entanto, é importante oportunizar ações como estas, pois beneficiariam e enriqueceriam as práticas dos iniciantes.

Sobre a troca entre os pares, Imbernón (2000) ressalta que quando os professores aprendem juntos, aprendem com o outro. O que leva ao compartilhamento de evidências, de informações e à busca por soluções. Esse modo de agir faz com que os problemas mais complexos e importantes da escola sejam discutidos no coletivo e começam a ser enfrentados

com a colaboração de todos. O que seria um diferencial na vida do professor iniciante que enfrenta muitos desses problemas, às vezes, na solidão de sua sala de aula.

Para Nono e Mizukami (2006), que concordam com as considerações de Garcia (1999), a construção da aprendizagem profissional depende dos primeiros anos da carreira docente e de como decorrem as primeiras experiências no processo de aprender a ensinar.

Na visão de Furtado (2015), a gestão da sala de aula envolve um conjunto de medidas que garantem a aprendizagem. São elas: a gestão da aprendizagem, a gestão da conduta e a gestão da interação cultural. De acordo com os pressupostos do autor, o mau funcionamento de qualquer dessas medidas influencia no desenvolvimento das outras. Cabe ao professor, enquanto gestor da sala de aula, apropriar-se por meio da formação continuada, dos conhecimentos e das habilidades necessários ao bom exercício do fazer docente logo nos primeiros anos de profissionalização.

No caso dos docentes participantes, como pude constatar travam lutas diárias. No entanto, dizem estarem desenvolvendo estratégias próprias para conseguirem trabalhar e buscam apoio um no outro para gerenciar suas aulas. Dessa relação vem sendo construída parte do conhecimento profissional desses professores. Conhecimento profissional este que, na concepção de Tardif (2002, p. 68), está “associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção”. Aos poucos a identidade profissional do iniciante vai se construindo.

#### **4.3.1 Indisciplina dos alunos**

Durante a inserção na docência, muitos professores enfrentam desafios diretamente relacionados ao desenvolvimento do trabalho, porém muitos destes são alheios à aprendizagem dos alunos, à gestão das aulas e às questões burocráticas. No entanto, estes desafios são muito comuns ao cotidiano escolar nos dias atuais, exigindo grande dispêndio de energia do professorado, que tende a mobilizar saberes conforme as situações vividas. Tardif (2011, p. 111) declara que tais saberes são adquiridos pelos professores em “interações sociais de conhecimentos”, por meio das trocas com outros parceiros, “de competência de saber ensinar, proveniente da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades”, da pesquisa e do autoconhecimento construído. Os desafios do dia a dia, sejam eles ligados ou não ao processo de aprender e ensinar, dificultam e muito a vida dos professores e, em especial, do iniciante.

Zabalza (2003) sugere que a partir dos desafios é imprescindível que o professor tome decisões selecionando critérios próprios pondo em prática opções pedagógicas, que condizem com os questionamentos dos alunos, estimulando-os a se envolverem nos processos de construção do próprio conhecimento. De acordo com o autor, cabe ainda ao professor administrar toda a dinâmica da sala de aula, ação que vem se tornando cada dia mais desafiadora frente às circunstâncias e aos dilemas vividos no cotidiano escolar.

Os iniciantes ouvidos descrevem os frequentes desafios e conflitos ligados à indisciplina na sala de aula. Pelo que relatam, a escola onde atuam enfrenta sérios problemas relacionados ao comportamento dos alunos, atrelados a um contexto social problemático. A situação se agrava mais ainda, pois os professores recém-ingressos ainda não dispõe de experiência suficiente para prover-se de meios para encontrar estratégias, para agir e solucionar as diferentes situações que se apresentam diariamente em sua sala de aula.

*[...] quando eu cheguei aqui, eu fiquei bem assustada porque aqui, eles são de um perfil diferente. São crianças mais carentes e eu já tinha dificuldades até por que eles são meio... como é que eu posso dizer... agressivos na maneira de falar. Então no começo eu enfrentei toda essa questão da disciplina [...] hoje a gente vê que não é só isso a gente tem que lidar com a parte humana principalmente aqui (P1).*

*[...] eu era muito preocupada, eu achava que professor era passar o conteúdo que estudei na universidade, cumprir a matriz. [...] mas depois você percebe que não é isso, né? Eu tive muita dificuldade em relação a isso. Eu lembro que era chamada porque eu teria que olhar outras situações, ficar mediando as brigas, né? Aquelas discussões dos alunos (P3).*

*Como lidar com as situações de indisciplina nas dependências da escola, mantendo um ambiente propício à educação (P1Q).*

*Foi muito desafiador, encontrei outro perfil de escola e de alunos (P10Q).*

*Foi tranquila, já que trabalhei como contratada durante 10 anos. No início, assustei um pouco, pois tinha a experiência do particular. As famílias assistem mais os filhos, cobram notas, envolvimento, etc. (P3Q).*

*Foi horrível, devido à falta de respeito por parte dos alunos (P17Q).*

*O desconhecimento da dinâmica diária de uma escola e da gestão da sala de aula, falta de capacitações específicas e a insegurança natural de principiantes.(P15Q)*

Estas dificuldades e estes conflitos vivenciados pelos sujeitos acima relatados, nos remetem ao que citam Johnson e Ryan (1983 *apud* GARCIA, 1999) a respeito dos professores se sentirem “estrangeiros” em um espaço conhecido e desconhecido ao mesmo tempo, pois nas muitas horas que passaram na escola não foram inseridos ao que o autor chama de “processos escolares”. Dessa forma, os estudantes, futuros professores não se familiarizaram com situações específicas do fazer do professor, o que e como ensinar, além disso, não se habituaram aos

problemas inerentes ao contexto escolar, o que resultou no despreparo manifestado pelos sujeitos da pesquisa ao ingressar na rede e na profissão.

Mariano (2006) questiona acerca de se pensar na ideia de trabalhar com plateia pronta, atenta ao discurso do professor, participante e interessada. No entanto, sabe-se que, muitas vezes, a realidade não condiz com esse pensamento.

Souza (2009) menciona em seu estudo que a indisciplina, hoje, consiste nos primeiros desafios que acometem a vida profissional dos professores iniciantes.

Para Lima (2006 *apud* GIORDAN 2014) a indisciplina consiste no fator de maior dificuldade no desenvolvimento do trabalho docente. Em decorrência disso, faz críticas à forma de atribuição das salas de aula.

[...] importantes "recados" a alguns gestores escolares e elaboradores de políticas públicas: não estaria na hora de rever a decisão – tão comum em algumas redes de ensino – de atribuir as turmas consideradas "piores", ou "mais problemáticas" às professoras iniciantes? E ainda: não estaria na hora de rever a forma de organização das turmas que frequentemente agrupam alunos com "dificuldades de aprendizagem" com a ilusão de formar "classes homogêneas"? (LIMA, 2006, p. 95 *apud* GIORDAN, 2014, p. 111-112).

Corroborando com o mesmo ponto de vista, Nóvoa (2006) afirma:

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).

Comungo das ideias dos autores, a partir do pressuposto de que há necessidade de rever as estratégias de atribuição de classes, de modo que as turmas mais problemáticas não sejam atribuídas aos professores menos experientes, mas que sejam pensadas outras estratégias. Dividir essa responsabilidade como os professores mais experientes, por meio da experiência que possuem, pode proporcionar aos alunos mudanças no modo de viver e aprender.

Há gestores que se articulam para atribuir as aulas de modo que as turmas mais complexas fiquem sob a responsabilidade dos professores mais experientes. Entretanto, muitas vezes, esbarram na resistência do professorado que recusa a proposta de assumir tais desafios.

Além dos desafios relacionados à prática docente e ao comportamento dos alunos, os professores manifestaram ter tido problemas durante o processo de inserção, com relação a resistência dos alunos, frente a sua chegada.

[...] eu tive bastante dificuldade por conta de que eu entrei no lugar de outra professora que eles já eram acostumados. Então, eu tive o desafio de conquistar a classe primeiro (P3).

*Fui hostilizado por muitos, porque entrei no lugar de uma PD que estava grávida. [...] foi um ano de muitos desafios[...] (P18Q).*

P3 declara que a resistência a sua chegada se deu por parte dos alunos e também por parte da equipe gestora. A professora acredita que a causa dessa atitude foi o fato de ter ingressado depois do ano letivo já ter iniciado. Nesse caso, o professor ingressante foi chamado para ocupar uma vaga onde já trabalhava outro profissional contratado por prazo determinado, com a qual tanto os alunos quanto a gestão possam ter se afeiçoado. Esse consiste em mais um desafio a ser superado nesse princípio já tão controverso onde figuram tantas adversidades.

*A efetivação na rede para mim foi bem desgastante, porque quando eu ingressei, quando eu entrei tinha uma professora muito querida da escola. Então, eu enfrentei uma resistência muito grande por parte da gestão. Eu me lembro que no primeiro dia que eu vim entregar meus documentos, a gestora me disse 'olha a gente tem uma professora ótima' (P3).*

*Difícil, pois considero que, no geral, as direções têm pouca iniciativa no sentido de acolhimento e integração de novos professores (P6Q).*

Enfrentar a resistência de alunos não é tarefa fácil e se torna ainda mais complicado quando parte da gestão, a qual também se mostra pouco acolhedora. Considerando o exposto pela participante quando diz que essa problemática, que tanto causa desconforto ao ingressante poderia ser evitada com a simples atitude de repensar os trâmites do ingresso, de maneira a permitir a iniciação na rede em consonância com o início do ano letivo. Desse modo, o iniciante deixaria de ser visto como alguém que tirou a vaga de outro colega, muitas vezes, querido pela população escolar o que pode desencadear uma série de comportamentos indisciplinados por parte dos alunos como forma de afronta ao professor.

Sendo assim, uma mudança nas ações da rede, no tocante ao período do ano em que são contratados os docentes efetivados, seria suficiente para evitar contratempos e sofrimentos que oneram mais ainda a vida do iniciante.

Do mesmo modo, P1 encontrou resistência em detrimento do vínculo estabelecido com outros professores que estiveram em seu lugar anteriormente.

*[...] eles se identificam com o professor. E eles num ano eles te amam e no outro ano eles pegam outro professor e eles odeiam o outro professor porque tem vínculo com o antigo. [...] Aí depois eles já adoram o outro professor por que eles odeiam o professor antigo. Então é isso, eles têm afinidade com o professor. (P1).*

Conforme Garcia (1999) e Tardif (2002), o iniciante ainda não consegue fazer uma leitura dinâmica e crítica das realidades da escola, levando-o a compreender os processos de aprender a

ensinar perpassando pela maturidade intelectual que lhe daria condições de êxito diante de situações conflituosas de indisciplina.

Ao fazer análise do período da iniciação, Lucas Martin (1996 *apud* GARCIA, 1999, p. 115) declara que iniciar no ensino requer que o professor seja inserido na cultura docente, (integrando “conhecimentos, valores e símbolos da profissão”), integrando a cultura própria do docente, bem como situar e integrar o professor ingressante no meio social em que exercerá a atividade docente.

Ao analisar a situação dos professores ingressantes na rede, percebi que faltou a estes profissionais recém-contratados e efetivados a integração mencionada pelo autor. Isso oportunizaria, ao novato, um direcionamento acerca de suas atribuições e do fazer docente, situando-o no contexto, apresentando-o as expectativas e as metas da escola. Além disso, teria conhecimento também das normas e metas da rede, no tocante àquela realidade da escola, tendo em vista o fato dela encontrar-se numa região atípica e onde muitos alunos vivem em situação de vulnerabilidade como mencionado anteriormente.

Observando sob esse prisma, fica claro que a iniciação implica integrar-se também em um processo de aprendizagem que se estende ao longo da vida profissional e pessoal, visto que a docência constantemente coloca o professor diante de situações que remetem a busca por novos conhecimentos e saberes.

As necessidades, mencionadas pelos docentes desse estudo, dizem respeito não só a questões da gestão da sala de aula, mas também à falta de apoio diante dos conflitos presentes no cotidiano, durante suas primeiras experiências, aspecto que se sobressaiu nos depoimentos tanto de quem respondeu ao questionário quanto de quem participou do Grupo Focal.

Na fala dos professores, é possível perceber que a maioria, especialmente do Grupo Focal, sinaliza que a indisciplina e os problemas provenientes dela, incluindo a falta de apoio da gestão no gerenciamento dos conflitos, é o que mais tem dificultado a entrada na carreira.

No caso específico dos professores participantes do grupo focal, o contexto onde a comunidade escolar está inserida contribui significativamente para a situação de indisciplina presente na escola. Os professores pouco experientes lidam diariamente com situações reais, originárias de uma sociedade cada vez mais problemática e carente de cuidados.

Ao analisar os problemas da indisciplina, cada vez mais presente no cotidiano escolar, Amado (2001) diz tratar-se de um problema complexo imerso em múltiplos fatores advindos de domínios sociais, culturais, geracionais e políticos atrelados a problemas familiares, à história de vida, a própria personalidade do indivíduo e a fatores que derivam do estilo de liderança e gestão da escola e, ainda, da relação e interação pedagógica na aula.

Há que se tomar a problemática da indisciplina como “desafio” buscando refletir e investigar acerca de sua origem. Essa reflexão não diz respeito somente aos professores que trabalham diretamente com o aluno indisciplinado, mas é uma discussão a ser feita mutuamente, no coletivo, unindo todos os segmentos da escola, visto que o aluno não é problema exclusivo destes professores, especialmente, quando se trata dos iniciantes ainda inexperientes, que muitas vezes não levam ao conhecimento dos gestores e tentam se apropriar de estratégias para resolução de determinadas situações conflituosas. Os insucessos, nestes casos, levam a sofrimentos silenciosos como os casos relatados pelos professores.

Segundo Amado (2001) a indisciplina é tema a ser tratado ainda na formação do professor, pois o problema não é alheio ao trabalho docente nos dias atuais. Ao contrário, está disseminado nas escolas públicas, fazendo parte do cotidiano de muitos profissionais, conforme afirma Boarini (2013, p. 124), “a indisciplina procede desde a universidade e escolas cuja clientela tem maior poder aquisitivo, denominada classe A, até colégios considerados de periferia, por atenderem o segmento da sociedade com menor poder aquisitivo”.

Para Amado, esta realidade tanto pode fazer parte da vida docente como não. Entretanto, acredita que todos devem ser preparados para esta possibilidade. Como solução, sugere que as instituições formadoras de professores deveriam integrar esse tema em seus conteúdos disciplinares de forma a ser amplamente debatido. Assim, tornar-se-ia parte dos conhecimentos essenciais dos futuros professores, já que se trata de uma situação presente no cotidiano de muitas escolas de base, como é o caso das escolas onde atuam parte dos sujeitos dessa pesquisa.

Se somados os participantes das duas etapas da pesquisa, quase 50% deles são desafiados a conviver com a indisciplina no dia a dia.

[...] a indisciplina escolar se tornou num dos problemas que mais aflige o professores [...] Não pode, pois, a formação inicial passar ao lado dela e, muito menos, deixar pairar a ideia de que se trata de uma fatalidade inevitável, irremediável e apenas fator de angústias e desânimo. O problema deve ser encarado e analisado objectivamente de modo a serem identificados os seus factores e de modo a que o (futuro) professor obtenha a competência mínima para lhe dar a resposta possível no plano pedagógico (AMADO, 2001, p. 1).

Como dito, pesquisar, estudar, debater e conhecer os fatores geradores de indisciplina é um desafio atual para gestores de escola e pessoas envolvidas com a educação, que buscam conhecimentos e soluções que minimizem seus efeitos e suas consequências no desenvolvimento do trabalho do docente. Sem esquecer daqueles prejudicados em sua aprendizagem em detrimento da ação de uma minoria.



Aquino (1998), Amado (2001), e Boarini (2013) mencionam que se deve observar os casos de indisciplina, pois os mesmos podem ser sinais de recusa dos velhos modelos escolares ainda presentes nas escolas de hoje. E que esse novo sujeito que adentra às escolas, esteja clamando por novas formas de aprender.

[...] talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno (AQUINO, 1998, p. 189).

Mas penso que ainda não é essa geração de iniciantes, os autores dessa transformação tão desejada que irá promover novas formas de ensinar. Acredito que a transformação deve começar pela formação inicial. Somente ocorrerá alguma mudança quando as instituições que formam os docentes abandonarem as velhas práticas e reformarem o ensino, resultando em professores com potencial transformador.

Enquanto esta ainda é uma realidade distante, os alunos de escolas públicas e privadas são potenciais candidatos a apresentarem comportamento indisciplinado, em virtude de pertencerem a um sistema que não atende as suas expectativas. Entre alunos e sistema está o professor iniciante, titubeando, tentando promover um ensino na fase mais complexa da profissão, os quais além de precisarem se apropriar de inúmeros conhecimentos relacionados à aprendizagem dos alunos e à prática docente, encaram salas lotadas, rodeadas de casos de alunos indisciplinados.

O iniciante, muitas vezes, desconhece os sinais de clamor dos alunos. Primeiro pela falta de experiência, depois, no caso de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pelo simples fato de não conhecer os alunos e suas necessidades.

Os professores alegam que o tempo que permanecem com estes alunos não favorece esse conhecimento. Porém, nem todos têm interesse em estreitar essa relação. Muitos se referem aos discentes não pelo nome, mas pelo número da chamada. Opondo-se a atitudes como esta, Amado (2001, p. 16) traz o conceito de que o professor precisa desenvolver a capacidade de “reconhecer no aluno uma pessoa por inteiro com direitos e deveres, projectos, capacidade de partilhar e de participar”. É preciso ao menos tentar se aproximar do discente fortalecendo a relação professor-aluno.

Caso não seja possível essa aproximação, a escola, enquanto unidade, precisa abraçar a causa e pegar para si a missão de conhecer esse jovem, as influências que os colocam em risco,

promovendo ações que os levem a refletir sobre suas próprias atitudes e que podem levá-lo a mudar suas atitudes.

Selecionar os casos de indisciplina de uma sala de aula e levar para serem discutidos no coletivo é uma ação dos gestores escolares que desoneram o iniciante e os professores, de modo geral, no tocante a tirar de seus ombros a responsabilidade única pela gestão da indisciplina e das situações conflituosas geradas por este comportamento, possibilitando que de fato o ensino ocorra preservando a qualidade. Também seria uma forma de evitar problemas como os que foram relatados pelos iniciantes durante a realização do grupo focal.

*[...] o professor ele é sozinho ainda (P5).*

*O professor é muito sozinho. Não tem apoio. Então você vai perdendo o prazer. A gente se sente desmotivada (P1)*

Na fala de alguns professores iniciantes, os desafios nesse princípio de carreira estão sendo a “Pedra Angular” (P5). Isso vem de encontro aos preceitos de Marcelo; Vaillant (2009, p. 30) “los maestros y profesores se enfrentam generalmente em solitário a la tarea de enseñar”.

No caso dos professores do grupo focal, a indisciplina é uma constante na realidade da escola. Todos relataram ter em suas turmas, alunos que os desrespeitam e os enfrentam diariamente. São estudantes que não se encaixam, não percebem que o estudo é um meio de mudar a situação em que se encontram.

Ao serem interrogados acerca de como lidam com esses casos, percebi na fala e nos gestos dos professores um certo enfadamento, demonstraram cansaço físico e mental em lidar com alunos indisciplinados e por fazer parte de uma escola cuja gestão não dispõe de tempo para agir preventivamente, pois, o tempo todo, agem na solução dos frequentes casos que ocorrem no dia a dia.

Nem sempre os gestores tomam conhecimentos dos desafios que os professores enfrentam. Para os professores nem sempre levar o aluno à presença dos diretores surte o efeito esperado. Diante desse fato, recorrem a estratégias próprias, visto que não podem contar com a ajuda da escola. Revelam o sentimento de impotência, de angústia. Revelam a solidão e o abandono vividos pelos docentes diante do enfrentamento das lutas diárias.

Não querendo me repetir, volto a dizer que o momento vivido pelo iniciante por si só já é um fator complicador. Os docentes experimentam todas as agruras reveladas pelos autores entre eles Mariano (2006) que cita o “choque da realidade”, a “sobrevivência” e a “descoberta”.

De maneira dura e presos nas ilhas criadas para si, lutam para aprender o ofício de ensinar em meio aos tantos problemas dentre os quais, a indisciplina que complica ainda mais o ingresso.

O que fica evidente é que não há tempo para os iniciantes se adaptarem as novas situações, nem tampouco houve movimento da gestão escolar no sentido de viabilizar estratégias de apoio que pudessem favorecer o ingressante diante de tantas inconstâncias. E isso não é algo que a gestão deixa de fazer ou não queira fazer. É uma prática inexistente na rede municipal. Existem os procedimentos de acompanhamento dos iniciantes, no entanto, esse acompanhamento segundo declaram os iniciantes se resume a mais um documento feito pelos gestores escolares ao final de cada ano, em certos casos, tendo como base observações feitas a distância da atuação do professor.

Entre tantos desafios a enfrentar, existem as queixas dos professores pela falta de interesse dos estudantes, tema que será abordado na seção seguinte.

#### **4.3.2 Desinteresse entre os alunos**

É certo que a indisciplina pode ter sua origem tanto na falta de interesse em permanecer na escola quanto na falta de motivação em participar das atividades ali desenvolvidas conforme relatado. Cabe, no entanto, uma ressalva para tentar compreender se os motivos que levam ao desinteresse dos alunos pela instituição escola giram apenas em torno destes ou se existem outros e o porquê destes motivam esse comportamento.

É fato que a desmotivação e a falta de interesse pela instituição escola e pelos estudos têm se mostrado uma grande preocupação para aqueles que pensam a educação como uma alternativa para mudar a realidade social dos jovens.

Estudos de Deci e Ryan (1985), Zenti (2000), Perrenoud (2000), Knüppe (2006) e Godoy (2009) revelam que o desinteresse dos alunos pela aprendizagem pode estar ligado ao distanciamento que a escola apresenta em relação ao universo do público jovem, à falta de modernização do ensino e da inserção de recursos tecnológicos, o que tornaria o ensino mais atrativo e dinâmico atendendo as reivindicações que dizem faltar para essa faixa etária.

Além dos fatores descritos acima, Davis (2012) apresenta dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) que investigou os motivos do desinteresse dos alunos pela escola e aponta algumas das principais causas desse comportamento dos estudantes. Entre eles, a falta de sentido de estudar e a falta de recursos tecnológicos na sala de aula. Ambas

os motivos, aparecem nesse estudo e são citados pelos professores como um complicador na sua atuação.

A falta de percepção no sentido de estudar também é apontada pelos docentes desse estudo, como motivo de desinteresse dos estudantes. Segundo relatam, essa situação ocorre, devido ao fato de muitos jovens não perceberem a necessidade e a finalidade dos conteúdos disciplinares ensinados na escola. Não os relacionam a necessidades formativas importantes para formações futuras. Em virtude disso, vão perdendo o interesse, ficando sob responsabilidade única do professor, desenvolver estratégias para manter o aluno motivado, levando-o a tomada de consciência acerca do por que e para que aprender, apresentando argumentos e exemplos do cotidiano dos estudantes para que os mesmos atribuam sentido ao estudo.

Segundo Perrenoud (2002), é parte das funções do professor, fomentar, por meio de estímulos, a vontade de aprender dos alunos, explicitando a relação do saber dando sentido ao trabalho desenvolvido pela escola, evitando o que acontece nas escolas de hoje.

Ao serem questionados acerca dos desafios enfrentados no exercício da profissão, os professores, de modo geral, deixam claro que os alunos não valorizam e não veem sentido nos estudos.

*O principal desafio enfrentado é o desinteresse dos alunos e familiares (P10Q).*

*O principal desafio é o gerenciamento da indisciplina ou desinteresse dos alunos em sala de aula (P8Q).*

*Os desafios são a falta de apoio em todos os aspectos, falta de interesse e comprometimento dos alunos (P12Q).*

*Enfrentamos desafios com a indisciplina e falta de vontade de estudar e de cumprir os compromissos por parte dos alunos (P17Q).*

Para os participantes, o desinteresse dos alunos configura um dos maiores desafios a ser vencido no exercício da profissão nos dias atuais. Para superar esse obstáculo, o professor necessita responsabilizar-se pelo ensino que promove e pela motivação de seus alunos. É preciso que os professores se aproximem de seus alunos com o intuito de conhecer seu contexto, identificar suas necessidades. E por meio dessas descobertas, adotar novas formas de motivá-los e ensiná-los. Buscando despertar neles o interesse pela escola e o prazer em estudar.

Ainda de acordo com os iniciantes, a falta de uso adequado dos recursos tecnológicos na sala de aula agrava mais ainda a situação junto ao estudante. A pesquisa da FCC, aponta esse como sendo outro motivo do desinteresse do educando pela instituição escola. Para muitos, a tecnologia e as mídias digitais são uma realidade dos tempos de hoje e trazem consigo muitas

possibilidades de aprendizagens, especialmente para os jovens, maiores usuários das mídias disponibilizadas nos dias atuais com acesso ilimitado à *internet*, podendo ter acesso a uma infinidade de informações que contribuirão de forma singular para a formação integral deste jovem.

Kenski (2008) publicou um artigo sobre educação e comunicação e destacou que o poder público, em sua instância maior, precisa criar políticas que promovam o uso dos recursos tecnológicos, garantindo que todos tenham acesso igualitário às tecnologias da informação no contexto escolar. Porém, o que se vê, hoje, são ações isoladas de estados ou municípios no sentido de garantir esse direito ou com o intuito de investir na modernização do ensino.

Modernizar as escolas deve ser um dos passos para torná-la mais atraente, visto que anos após serem disponibilizados recursos midiáticos tão atrativos as novas gerações, a educação e as escolas, em sua maioria, permanecem com o ensino tradicional (lousa, giz, carteira enfileiradas uma atrás das outras).

Para os participantes da pesquisa que fazem parte de uma rede que disponibiliza em suas escolas recursos tecnológicos (laboratório de informática, *tablets*, lousa interativa, aplicativos e plataformas) e também acesso à *internet*, falta apenas adquirir conhecimentos possibilitando que se faça melhor uso desses, de forma a integrá-los nas práticas pedagógicas.

Quando indagados acerca das dificuldades no princípio da carreira, os professores colocaram a questão do uso das ferramentas disponibilizadas como um ponto negativo, afirmando não terem tido tempo hábil para se apropriarem do uso dos recursos disponibilizados. Diante da pergunta feita acerca dos principais desafios enfrentados hoje no exercício da docência, assim responderam:

*[...] como fazer uso das ferramentas tecnológicas disponíveis na escola para auxiliar nas aulas e na aprendizagem dos alunos (P20Q).*

*Tudo poderia ter sido mais calmo se a integração tivesse sido feita antes de eu iniciar o trabalho na escola e se houvesse uma espécie de HTC antes do professor começar a lecionar na escola apresentando o básico da rede, como a Matriz Curricular e os recursos disponíveis nas escolas (lousa branca, lousa digital interativa, livro didático, projetor, acesso à internet na sala de aula, laboratório de informática, tablets etc.). A ausência dessa apresentação inicial é um ponto negativo, porque o professor não consegue se preparar antes, para trabalhar de acordo com os recursos disponíveis (P8Q).*

Essa dificuldade em explorar e integrar na prática a tecnologia moderna não faz parte apenas da vida dos professores iniciantes, mas de grande parte do professorado, que se encontra na mesma situação de quem está começando. São muitos que não temem se aventurar ao desconhecido mundo tecnológico. A justificativa dada por muitos, giram em torno da falta de

habilidades e conhecimentos que permitem fazer bom uso dessas ferramentas. Por esse motivo, preferem não frequentar a sala de informática e não integram tais recursos tecnológicos na sua prática. Essa recusa só é possível, porque a gestão não acompanha de perto o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico e no planejamento, atividades estas, que contemplam o uso desses recursos que não tem mais, como não fazer parte desse novo modo de lecionar.

A rede de Educação do município, primeiramente, fez com que todos os docentes passassem por uma formação como forma de preparar sua equipe para a nova realidade. Depois, para atingir quem ainda não se sentia confiante em usar a tecnologia, para quem desejava expandir seus conhecimentos e para quem chegou depois desse processo, a rede disponibilizou formações para aqueles interessados em se aprimorar. Mesmo assim, muitos são se sentem seguros e não se arriscam nessa empreitada. A meu ver, o preço a se pagar por essa atitude é o maior desinteresse dos estudantes.

Não se deve esquecer, no entanto, que o simples fato de equipar a escola com modernos equipamentos tecnológicos e acesso à *internet*, não garante a modernização do ensino. Para Godoy (2009), a simples presença dos recursos na sala de aula não garantirá qualidade e, muito menos, dinamismo à prática docente. É necessário muito investimento. Como exemplo do que vem ocorrendo, há também um trabalho de convencimento a ser feito, junto aos professores, encorajando-os a perderem o medo de explorar esses novos recursos tecnológicos, adotando novas metodologias de ensino.

Outra boa estratégia seria investir em capacitações apontando caminhos aos professores acerca de como trabalhar estes recursos de modo a dinamizar e potencializar o ensino aproximando o estudo do universo virtual tão explorado pelos jovens nos dias atuais.

Sabe-se, no entanto, que esse não é um caminho fácil, pois existem muitas barreiras a serem superados quando o assunto é tecnologia. Especialmente por se tratar de algo que se renova com frequência. No entanto, seu uso, obrigará os docentes a renovar seus conhecimentos com frequência e a abandonar práticas ultrapassadas, tornando-se mediador quando o próprio jovem, se tornar sujeito ativo nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do futuro docente, compreenderá a organização e a gestão das aprendizagens, por meios de recursos antigos como os tradicionais livros e dos modernos computadores e *internet*, que serão a fonte das aprendizagens a serem adquiridas dentro daquilo que é do interesse dos jovens.

O que se espera do poder público é que invista de um modo ou de outro, modernizando a escola, tornando possível essa nova forma de ensino e aprendizagem. E que os professores sejam bem preparados para exercer esse novo papel e, caso não tenham pernas para tanto, ou

seja, diante da impossibilidade de formar os docentes de modo a desenvolver competências para fazer uso das novas ferramentas tecnológicas, explorando o potencial que elas oferecem enquanto recurso didático, possam ser consideradas outras possibilidades, como as que sugere Godoy (2009).

Segundo o autor, o poder público deveria fazer parcerias com outras instituições, grupos ou pessoas que viabilizariam esse processo, oferecendo suportes técnicos, plataformas, aplicativos educativos, recursos materiais e humanos. Ações assim possibilitariam a articulação dos conteúdos escolares às incontáveis possibilidades trazidas pelo uso da informática na educação, recursos estes que se mostram promissores podendo tornar a escola um ambiente mais próximo do universo dos jovens podendo se tornar mais atrativa passando a atrair mais este público.

Orsolon (1999, p. 6) destaca que “propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora [...] porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria”.

No município em questão, muitas parcerias são estabelecidas por intermédio da Secretaria de Educação, a qual busca adequar suas estratégias de ensino aos novos tempos, aliando-se a parceiros como a Fundação LEMANN, dispondo de plataformas que agregam conhecimentos ao ensino de Português e Matemática.

O professor atual tem pela frente grandes desafios no tocante a despertar o gosto pela aprendizagem e a provocar no estudante, o espírito investigativo. Precisa estar consciente de seu papel compreendendo que faz parte de um todo que se denomina educação e que esta, assim como as informações, as tecnologias também evoluem atuando como mediadoras e facilitadoras do processo ensino aprendizagem. Além disso, propiciem a formação de pessoas que atendam às demandas de um mercado de trabalho em constante transformação, as quais possam ter maiores oportunidades, com habilidades colaborativas, proativas, criativas que são desenvolvidas durante a formação básica.

À medida que a sociedade evolui, a educação também deve prosseguir evoluindo e se modernizando. Como o professor é parte importante do desenvolvimento dessa sociedade deve acompanhar a evolução, fazendo parte das inovações e das transformações pelas quais a sociedade e a escola deve passar ao longo do tempo. A escola, faz parte do processo de transformação social e é importante pois, está inserida no contexto e na vida das pessoas que, por vezes, dependem dela para também evoluírem socialmente, culturalmente e economicamente.

### 4.3.3 Progressão continuada: efeitos na prática escolar

O sistema de aprovação automática é visto por alguns educadores e estudiosos da educação como um sistema que também contribui para alavancar a falta de interesse dos alunos.

Os docentes revelaram ao longo deste estudo que é possível observar que os jovens estudantes dos quais vem se falando, permanecem na escola mesmo sem desenvolver gosto pela instituição, perdem ainda mais o interesse quando se apropriam da informação acerca de como funciona a progressão continuada. Ao saber da possibilidade da aprovação automática, podem desenvolver a cultura de que não há necessidade de se dedicar aos estudos para passar de ano. Desse modo, passa a não cumprir com suas obrigações de estudante e desperdiça o tempo que deveria ser dedicado para aprender, se envolvendo em situações conflituosas o que sobrecarrega o trabalho do professor iniciante. A situação se torna mais grave nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao responderem a uma questão no questionário, acerca dos desafios da docência, a falta de reprovação e a obrigatoriedade do ensino foram citados por alguns professores iniciantes como ponto negativo e assim se posicionam sobre o tema:

*Um desafio é a existência de uma cultura de não reprovação. O aluno vai ficando defasado e o professor se sente um inútil. Faz com que os alunos desvalorizem os estudos (P18Q).*

*Constatar que o ensino no ciclo II não deve ser obrigatório, que uma minoria barulhenta de alunos sem vocação para o estudo faz o que quer dentro das escolas e nada lhes acontece (P2Q).*

*Essa coisa da não importância refletida, por exemplo, na presença. Forçar o aluno a estar na escola por estar em detrimento do rendimento dele, a gente aplica uma nota nesse rendimento. O aluno vem, não vem o aluno não sabe é um analfabeto completo (P5).*

*Vem ou não vem sabe ou não sabe não faz diferença (P1).*

O sistema de progressão foi e é muito questionado. É visto como um dos causadores do fracasso escolar e da redução da qualidade do ensino. Hoje, assim como no passado, muito se questiona acerca das intenções por traz da implementação da progressão continuada.

Em estudo realizado sobre o Ciclo Básico, Ambrosetti (1990) questiona a implementação desse regime, frente à resistência dos educadores e pela falta de compreensão acerca de seu funcionamento. Diante do desconhecimento e da compreensão do regime não foi incorporado à prática docente os elementos pedagógicos das propostas educacionais.



Colocados como executores de reformas educacionais que não entendem, não aceitam e para cuja elaboração não foram ouvidos, os professores têm atravessado essas mudanças adotando uma atitude que poderíamos definir como “pedagogia do possível”, ou seja, atendem formalmente as exigências oficiais, acrescentam a sua prática aquilo que julgam conveniente, e continuam trabalhando à sua maneira (AMBROSETTI, 1990, p. 58).

É fato que os educadores sempre questionam as mudanças, especialmente quando estas são impostas e elaboradas sem serem consultados os professores que atuam nas bases do ensino e conhecem as reais necessidades de mudança.

A autora coloca que existem entre os professores o discurso e o desejo de participarem da elaboração de políticas educacionais, no entanto, demonstram falta de crença no fato de que as soluções para os problemas da escola possam vir do interior da própria escola. O comum nos discursos é ouvir que a solução para as difíceis condições do cotidiano escolar, deve ser pensada pelas autoridades e ou pela gestão escolar.

Corroboram com os argumentos da autora ao vermos profissionais acomodados em suas classes, com práticas ultrapassadas que não atingem sua plateia e que mesmo tendo conhecimento de que existem, hoje, novas formas de ensinar, ajustadas às expectativas dessa plateia, se mantêm estagnados na mesmice de suas estratégias obsoletas.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa revelam que as escolas atendem jovens que não dão a menor importância para os estudos, porque já sabem que de uma forma ou de outra o sistema se encarregará de promovê-lo. O resultado desse processo e do descaso com os estudos e com a aprendizagem não poderia ser outro: os professores enfrentam sérios problemas de defasagem. Os jovens não acompanham as séries e, em virtude disso, apresentam problemas de comportamento por não se encaixarem no contexto. Este comportamento é a causa de parte dos conflitos existentes nas escolas e nas salas de aulas, pois atitude como essas vem acompanhada de sérios problemas de indisciplina.

Além disso, estas minorias indisciplinadas que são obrigadas a permanecer na escola mesmo sem o menor desejo de estar nesse ambiente, agem para chamar a atenção para si e, com isso, prejudicam o andamento da rotina da sala de aula e da escola, comprometendo o trabalho de professores, da equipe gestora e a aprendizagem dos outros estudantes que buscam na escola, alternativas para fugir da realidade vivida.

Quando se trata de renovar o ensino, as colocações de Nóvoa (2009, p. 37) são de extrema pertinência, no sentido de que professores e profissionais da educação envolvam-se e trabalhem de modo que as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos. Não acreditando no insucesso ou no fracasso escolar como fatalidades impossíveis de combater, mas

como algo possível de ser superado. Ainda segundo o autor, devemos “promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um”. É fundamental como diz o autor, que jovens e crianças, sobretudo aqueles advindos de contextos sociais desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola e para seus ensinamentos, encontrando o verdadeiro significado e toda riqueza que o ensino proporciona, pois só assim conseguiremos o sucesso escolar dos alunos.

#### 4.4 O trabalho burocrático do professor

As preocupações dos professores iniciantes, frente a sua atuação, antes de ingressarem, resumem-se a simples ideia do que trabalhar e de como aplicar os conteúdos disciplinares para os alunos. No entanto, a primeiras experiências pós-ingresso revelam outras, por vezes, ainda não imaginadas pelos iniciantes, com grau de complexidade muito maior que as anteriores.

Entre as novas preocupações que por ventura passam a fazer parte da vida do iniciante, estão aquelas relacionadas às questões burocráticas, o que causa inquietação aos docentes iniciantes que mesmo tendo passado certo período da formação nas escolas de bases como estagiários, desconhecem a parte burocrática do trabalho do professor. O contato com preenchimento de cadernetas, elaboração de planejamentos, planilhas, fechamento de notas, elaboração de rotina, preparação de aulas, só é possível quando se assume aulas.

As questões burocráticas consomem um valioso tempo na vida do professor que considera ser mais um desafio a ser superado.

*Um desafio é a preocupação com os aspectos burocráticos que estão geralmente apoiados em modelos arcaicos de registro (como os diários e relatórios manuscritos) (P6Q).*

*Ainda é um desafio dar conta do fechamento de notas de 12 turmas de forma tranquila ao final dos bimestres. [...] eu não sabia que a escola seguia um planejamento e também nem imaginava que a rede municipal tinha uma Matriz Curricular (P8Q).*

*Os pontos negativos foram a falta de orientação inicial por parte da OCC na questão de como utilizar a matriz curricular para fazer o planejamento. Falta de orientação inicial sobre como preencher as cadernetas [...] (P17Q).*

*Preencher documentação (P4Q).*

*A burocracia que tem (P5Q).*

*Os prazos e exigências burocráticas (P15Q).*

Não devemos esquecer, no entanto, que o sucesso no trabalho do professor requer ações bem planejadas. O planejamento é um conjunto de medidas que surgiram para facilitar tanto o trabalho do professor como a aprendizagem do aluno. O planejamento vem a ser uma forma de organização das ideias e informações que Gandin (2008) sugere ser utilizado como ferramenta capaz de dar maior eficiência à ação humana e à tomada de decisões.

A explicação para as queixas dos professores iniciantes talvez esteja ligada ao fato deles estarem tendo os primeiros contatos com esses materiais, sem prévia orientação. Essa ansiedade poderia ser minimizada pela equipe de apoio, que poderia auxiliar o novato quanto ao preenchimento de cadernetas, à elaboração de planejamento, à rotina, seguido de orientações acerca da gestão da sala de aula e do cotidiano escolar.

É bem verdade que há um crescente aumento das questões burocráticas no cotidiano escolar, que sobrecarrega o fazer docente, desviando-o de sua obrigatoriedade primeira que são, essencialmente, os processos de ensino e aprendizagem.

Hoje, conforme ocorre, descentrando o docente do seu trabalho pedagógico, há uma tendência de se perder a qualidade.

Entre as múltiplas tarefas destinadas aos professores iniciantes de natureza burocrática na rede, está por exemplo o preenchimento de planilhas em plataformas eletrônicas, realizadas bimestralmente, o que tira o foco do professor. Essa tarefa, no entanto, poderia ser executada por assistentes e técnicos, desonerando o docente de mais essa responsabilidade. Desse modo, o foco maior seria dado à parte pedagógica e ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O preparo das aulas (atividades, rotinas e planejamentos) demanda muito tempo e a organização e a gestão do tempo tornam-se algo imprescindível no trabalho do professor, especialmente dos professores dos anos finais do ensino fundamental que dispõem de horário diferenciado de trabalho junto aos alunos e, por vezes, permanecem poucas horas com eles e precisam fazer o melhor uso desse tempo.

Gestão do tempo, organização de planos de aulas, preenchimento de documentos relacionado ao trabalho pedagógico e de alunos específicos (inclusos) são apenas alguns dos muitos ligados ao trabalho burocrático do professor com os quais o iniciante tem o primeiro contato apenas após começar a lecionar. As dúvidas relacionadas às questões burocráticas e a outras funções do professor são frequentes. A seção seguinte busca respostas aos seguintes questionamentos: No caso, de dúvidas relacionadas ao trabalho burocrático e pedagógico a quem o professor iniciante deve recorrer? Quem são os sujeitos presentes no contexto escolar que podem de algum modo apoiá-lo?

#### 4.5 Apoio ao iniciante: de onde vem?

Quando iniciei à docência, me recordo ter ficado apavorada e, como muitos, tinha receio de dizer que não tinha certeza, mas muitas dúvidas de como fazer o trabalho para o qual julgava ter sido preparada.

Na verdade, não fui e não somos preparados para os desafios que os professores enfrentam. Para algumas situações poderia ter sido melhor preparada, mas para outras é quase improvável que sejamos, porque a vida dos professores não tem muita constância. Diariamente, vivemos novos desafios, lidamos com situações novas para as quais não existem preparo, pois não foram previstas.

As dúvidas eram recorrentes. O receio de expor essas dúvidas era grande. Não sei ao certo se era eu que estava reclusa demais ou se foram os professores que se fecharam para mim. O fato é que na escola onde iniciei meus primeiros três meses, substituindo uma professora que estava em licença médica, não tive apoio de docente algum. Pareciam não estar abertos ao diálogo. A equipe gestora não demonstrava querer perder tempo ensinando uma professora que ficaria um curto período na escola. Senti-me perdida, mas desafiada a fazer um bom trabalho no tempo que permanecesse com os alunos. Todo o entusiasmo inicial deu lugar a certa frustração. Não me vi parte daquele grupo, nem recebi o apoio que necessitava, visto que era início do ano letivo e nada havia sido planejado. Nunca fui chamada para receber orientação de como proceder junto aos alunos, o que trabalhar, o que observar para fazer os relatórios iniciais. Foi uma experiência difícil. Ao contrário desse momento, a escola seguinte me acolheu com muito mais atenção. Não sei se foi pelo fato de substituir uma professora com licença até o final do ano. Diferentemente da anterior, fui chamada pela equipe gestora, a qual me apresentou o planejamento e os projetos a serem desenvolvidos. Já conhecia parte do corpo docente, que me acolheu amigavelmente. Dessa vez, os colegas me deram todo suporte que necessitei. Mesmo rodeada de dúvidas, me senti mais segura para trabalhar. Dessa vez, consegui me ver parte da escola envolvida e participativa.

Garcia (1999) ressalta a importância que tem a escola no processo de inserção do professor iniciante. Segundo relata, a escola, enquanto unidade, desempenha papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes, ajudando-os a se situarem no contexto e a desenvolver estratégias de superação e de fortalecimento da autonomia de maneira a facilitar seu contínuo desenvolvimento.

Vivendo essas duas experiências, percebo o quão real são as considerações do autor acerca do papel da escola no sentido de situar o docente iniciante no contexto, minimizando os

impactos do ingresso, o sentimento de solidão e a sensação de estar exclusivamente por sua conta abandonado, sem rumo certo.

As dificuldades que enfrentei quando permanecia em média cinco horas com os alunos e tinha sob minha responsabilidade uma turma de trinta alunos, se comparada aos desafios enfrentados pelos iniciantes envolvidos nessa pesquisa que trabalham diariamente com muitas turmas e, por vezes, em mais de uma escola, parece pequena. A realidade enfrentada pelos iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental é maior haja vista que estão expostos a várias salas diferentes e, às vezes, a várias escolas dependendo da área em que atuam, uma vez que têm de completar a jornada.

Para Lima (2006, p. 91) o sentimento de solidão e abandono dos professores iniciantes, “é agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional” dado a estes profissionais no momento inicial da carreira. A autora descreve este como sendo “um período difícil e sofrido”.

Entre aqueles que declaram terem tido apoio das equipes gestoras, observa-se maior entusiasmo e segurança para enfrentar os desafios que se apresentam no dia a dia. Por outro lado, os professores que não obtiveram o mesmo apoio e enfrentam seus desafios diários na solidão de sua sala de aula, demonstram maior preocupação por ainda não terem clareza de como exercer a profissão ou de como agir e que estratégias devem lançar mão para solucionar os desafios da profissão.

De acordo com André (2012), o acompanhamento e a capacitação disponibilizados ao iniciante podem ajudar a reduzir o peso de tarefas e afazeres inerentes a sua função de professor, necessárias e importantes ao processo de desenvolvimento profissional. Para André (2012, p. 115), o iniciante não deve desanimar diante das contradições e dificuldades pelas quais passa. Mas deve buscar os “instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos”. O que não pode é se fechar na individualidade de seu espaço de trabalho, em situações frustrantes, desanimadoras, que podem levar ao abandono da profissão desejada.

Ao serem indagados sobre quais desafios, dificuldades e ou necessidades enfrentaram no início de carreira, as respostas mais recorrentes giraram em torno do apoio que não tiveram.

*O que dificultou foi a falta de apoio da equipe gestora, falta de capacitação tanto para o pedagógico quanto para a gestão da sala (P22Q).*

*Falta de apoio em todos os aspectos (P12Q).*

*A falta de apoio da secretaria de educação que não se esforça o suficiente para compreender a realidade e as dificuldades dos novos professores (P6Q).*

*Tudo poderia ter sido mais calmo se a integração tivesse sido feita antes de eu iniciar o trabalho na escola e se houvesse uma espécie de HTC antes do professor começar a lecionar na escola apresentando o básico da rede, como a Matriz Curricular e os recursos disponíveis nas escolas (lousa branca, lousa digital, livro didático, projetor, acesso à internet na sala de aula, laboratório de informática, tablets etc.). A ausência dessa apresentação inicial é um ponto negativo, porque o professor não consegue se preparar antes do primeiro dia para trabalhar de acordo com os recursos disponíveis (P8Q).*

*Falta de orientação inicial por parte da OCC na questão de como utilizar a matriz curricular para fazer o planejamento. Falta de orientação inicial sobre como preencher as cadernetas. Falta de apoio da OE com relação aos problemas de indisciplina dos alunos, pois ela não gostava quando eu enviava alunos para a orientação (P16Q).*

Alguns dos docentes revelam a questão do apoio como algo negativo considerando que não tiveram acesso a este no momento do ingresso. Nos depoimentos, observei que parte das equipes gestoras, com as quais trabalham estes professores iniciantes, não demonstraram preocupação em acolher ou ajudar os iniciantes que receberam. A falta de apoio não foi só na chegada, mas se estendeu ao longo do processo de inserção em diferentes momentos.

Faltou a esses profissionais em adaptação um olhar cuidadoso de suas equipes. Primeiro no sentido de apaziguar seus anseios, esclarecendo suas dúvidas iniciais comuns a quem inicia em qualquer profissão. Depois, no sentido de tornar esse iniciante ciente do real contexto ao qual estavam dando os primeiros passos rumo à profissionalização, visando diminuir os primeiros impactos com relação a real situação enfrentada pelos professores na sala de aula.

É preciso pensar em estratégias para organizar a acolhida desses profissionais na escola e na rede. Esse momento deve ser pensado em conjunto e, quem sabe, deva ocorrer em dois momentos diferentes. O primeiro, um encontro com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, depois o segundo com a equipe gestora da escola, que passaria informações básicas referentes ao desenvolvimento do trabalho e ao preparo das aulas e ou preenchimento de documentos, as quais são as duas das maiores queixas relatadas pelos docentes que precisam ser inseridas nesse primeiro momento.

Não se deve esquecer que muito iniciante só teve contato com certo tipo de documento comum à vida profissional do professor, como o diário de classe, por exemplo, após iniciar na profissão. Desse modo, muitos não têm ideia do que fazer ou como proceder diante desse material.

Sobre as questões burocráticas, de acordo com Tardif e Raymond (2000), o professor iniciante se defronta com a estrutura burocrática e a escola irá lhe transmitir as regras vigentes e os assuntos informais.

Abordando a questão da atuação do professor, Lima (2006) afirma que os iniciantes se sentem só diante da ausência de ajuda da instituição e também por não contar com quem possa socializar ideias no dia a dia.

Para Garcia (1999), a insegurança é uma característica desse período, agravado pelo fato de estarem exercendo novos papéis e também de viverem um período de intensas aprendizagens.

Nesse sentido, o iniciante carece de um olhar atento daqueles que assumiram o compromisso enquanto equipe de apoio junto à gestão da escola, pois se espera desse profissional que seja o porto seguro a estes iniciantes, contribuindo de forma efetiva para que seus dilemas sejam apaziguados por uma boa atuação de quem se propõe a liderar não só os mais experientes, mas também esses docentes novatos que se lançam nessa nova jornada profissional.

Os professores ouvidos no grupo focal que enfrentam sérios problemas com o comportamento dos alunos, se queixam da falta de apoio nos momentos de tensões vividos. Revelaram que o apoio dado pela equipe poderia ser maior e melhor, porém acreditam que ficou a desejar em virtude da interferência de muitos fatores externos que dificultam essa possibilidade, impedindo que os gestores se dediquem às questões internas, relacionadas, por exemplo, com a indisciplina dos alunos. Outro problema citado refere-se à alta rotatividade da equipe gestora. Segundo relatos, a renovação constante da equipe gestora por motivo que não cabe tratar aqui, acaba interferindo na rotina da escola e no trabalho que fica sem constância e sem continuidade. Diante desse fato, o professor, muitas vezes, acaba se vendo sozinho, tendo que enfrentar seus problemas com os alunos dentro da sala de aula.

*Hoje a gente aguenta bastante coisa dentro da sala de aula. Somos nós professores que seguramos bastante a questão da indisciplina, porque assim, quando tem indisciplina a gente leva, mas o que acontece, passa um pouco volta pra dentro da sala de aula e a gente fica com cara de taxo. [...] A gente chegou à conclusão que é mais fácil eu, dentro da sala de aula, me acertar com o aluno, do que levar qualquer coisa para fora. Quando levo alguma coisa pra fora, [da sala de aula] é porque tem uma proporção muito grande, muito séria (P4).*

*Em relação à disciplina eu só busco, ou procuro resolver dentro da sala de aula. [...] coisas muito graves assim que eu mando para fora. Eu chamo, no caso eu busco a direção. Em relação às dúvidas das práticas pedagógicas, da minha didática como anda meu trabalho, eu não tenho na escola, grandes retornos. [...] Eles querem saber da burocracia, da papelada (P5).*

Os relatos revelam que a equipe de apoio da escola, assim como os docentes iniciantes, vive períodos conturbados de adaptação em detrimento de sua recém-chegada na função,

ocupando-se de urgências cotidianas ligadas às questões burocráticas, deixando de priorizar aspectos pedagógicos em detrimento de cobranças de seus superiores ou até mesmo por problemas de ordem organizacional da unidade, que também demandam tempo e são importantes para manter o funcionamento da mesma.

Assim como houve professor enfrentando desafios pela falta de apoio, me deparei com relatos de professores iniciando sua trajetória com tranquilidade justamente por terem encontrado pessoas que os apoiaram nessa jornada inicial.

Para esses professores, alguns fatores contribuíram para que este princípio tivesse maior êxito, contribuindo para que tivessem mais tranquilidade na inserção à docência e apontaram alguns pontos positivos dessa jornada,

*A receptividade dos alunos e o apoio da liderança (P1Q).*

*A receptividade (P4Q).*

*O acolhimento que recebi dos colegas (P5Q).*

*O apoio irrestrito dos colegas de trabalho (P6Q).*

*O mais importante nesse momento inicial foi a acolhida por parte da equipe e professores e na paciência em responder a todas as minhas dúvidas. Eu me lembro que ao final do primeiro HTC, uma professora de português me chamou e me disse que era professora de inglês na rede estadual e, se eu precisasse, ela poderia me emprestar alguns materiais que ela tinha para as minhas aulas de inglês. Senti-me muito bem e acolhida com aquele gesto, visto que eu estava acostumada com nove anos em escolas de idiomas, nas quais muitos professores não se ajudam e, pelo contrário, torcem pelo insucesso do outro, visto que isso os beneficia com mais turmas (P8Q).*

*O apoio permitiu que eu pudesse implementar as metodologias que eu achasse necessário e eficaz, já que com a ajuda pude mostrar autoridade logo de início, auxiliando no processo de ensino/aprendizagem (P9Q).*

*A colaboração dos colegas. A ajuda da orientadora pedagógica (P16Q)*

*O apoio dos colegas e do Orientador Pedagógico (P20Q).*

*A disposição da equipe gestoras em esclarecer minhas dúvidas (P21Q).*

Observando o discurso dos professores, percebe-se o quanto a presença do apoio ao iniciante é significativa. Garcia (1999), Huberman (1998) e Papi (2011) são alguns dos muitos autores a enfatizar que a responsabilidade por promover apoio ao docente iniciante não é exclusividade da escola, mas consiste em “um trabalho realizado em equipe, de maneira colaborativa, no qual os atores mais experientes procuram ajudar os novatos”, os quais ajudam a si mesmos conforme afirma Mariano (2006, p. 25).



Cabem também aos órgãos públicos, como a Secretaria de Educação, pensar ações e políticas para concretizar esse apoio no período de iniciação à docência, evitando assim que se tornem apenas ações isoladas conforme ocorre hoje.

Mas enquanto a rede se organiza para garantir políticas próprias de acolhimento ao iniciante, a exemplo do que já ocorrem em algumas cidades do Brasil e em outros países, pode se espelhar e se inspirar nos modelos apresentados por André (2012), colocados em prática no Espírito Santo, no Ceará e em Jundiaí, os quais preparam o iniciante por determinado período antes de iniciar sua jornada profissional. Há ainda o programa de formação continuada trazido Calil (2014), implementado em Sobral/CE e o de Silva (2014), em Mato Grosso, com iniciativas pós-ingresso de incentivo e complementação da formação.

Felizmente, os estados e municípios citados contam com agentes educacionais, Secretarias de Educação e equipes gestoras que se preocupam em fazerem ajustes de modo a favorecerem a chegada desse profissional na escola, auxiliando-os com apoio específico e diferenciado, facilitando sua entrada na carreira provendo-os com bases sólidas que sustentarão sua prática, especialmente nesse momento de fragilidades e insegurança. Percebo a cada ano que passa, que o município pesquisado também avança no sentido de oferecer a seus iniciantes, um ingresso mais humanizado.

As autoras Papi e Martins (2010) destacam que os primeiros anos da carreira docente podem se tornar mais fáceis ou difíceis. Isso vai depender de três situações básicas: da formação que tiveram, do apoio que recebem e das relações que estabelecem com outros colegas. As considerações das autoras vão de encontro com as que penso acerca das bases que sustentam a carreira docente desde seu princípio. Com base nas falas dos participantes e nos escritos de autores já citados na pesquisa, é possível afirmar que no seio da escola encontram-se grandes apoiadores que possuem ampla experiência e que podem oferecer auxílio na falta do apoio do Coordenador Pedagógico ou de outros profissionais gabaritados da Secretaria de Educação. É possível contar com o professor mais experiente, como um profissional que pode se responsabilizar pelo iniciante, acompanhando-o conforme acontece na Colômbia, no exemplo citado por Marcelo (2011), no caso descrito por André (2012) e Vaillant e Marcelo (2012), que os nomeiam professores tutores.

De uma forma ou de outra, os pressupostos de Nóvoa (2009, p. 14) apregoam que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Os melhores profissionais para ensinar ao iniciante sobre práticas do dia a dia são os próprios colegas. Basta que se criem espaços para troca de experiências e programas em que um possa acompanhar de perto o trabalho do outro.

Outro profissional capaz de apoiar aos iniciantes e citado pelos participantes da pesquisa são os Coordenadores Pedagógicos, no entanto, acreditam que a presença desse profissional no contexto escolar seria importante no tocante ao conhecimento das necessidades específicas do público atendido e que, dessa forma, o apoio dado seria de maior valia.

Segundo declaram, a parceria com esse formador é essencial visto que se trata de um profissional específico da disciplina. No caso dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a formação com esse especialista é o que de fato os auxilia, pois a oferecida pela escola quase nunca trata de assuntos específicos de suas áreas. Por outro lado, os Coordenadores focam especificamente na disciplina de cada professor.

Os professores argumentam que essa formação poderia ser mais rica e proveitosa se houvesse momentos em que esse profissional fosse até a escola tomar ciência do que ocorre naquele contexto para ter uma noção clara das reais necessidades formativas do professor, seja ele iniciante ou não.

Uma das perguntas do questionário indagava acerca de quais profissionais disponíveis na rede, alguma vez, havia questionado sobre suas necessidades para a realização do seu trabalho. Nesta questão, foi dada ao participante a opção de assinalar mais de uma alternativa apontando quais profissionais tinha consultado no princípio.

O gráfico abaixo mostra quais profissionais foram apontados, a quantidade de participante que os apontou (considerando o total de 22 participantes da pesquisa). São profissionais que tiveram a sensibilidade de voltar o olhar para os iniciantes que clamam por atitudes como estas, pois lhes faltam coragem para partilhar suas demandas no momento do ingresso.

Gráfico 10 – Quem consultou os iniciantes sobre as necessidades para trabalhar.



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

O gráfico também revela que o apoio ao docente resulta da ação conjunta de muitos profissionais envolvidos no processo de educação. Desse modo, o professor iniciante pode e deve formar parcerias com profissionais mais experientes, gestores e coordenadores em busca de soluções para suas inquietações iniciais.

A troca com outros professores contribuirá de forma significativa com a prática um do outro. Lima (2006) nomeou essa troca mutua de "rede de ajudas". O autor afirma ainda que o professor se satisfaz ao aprender seu ofício com seus pares.

Mizukami (2002) sugere que os professores devem fazer parte de ampla rede de "comunidade de aprendizagem", que lhes sirva como ideia e lhes deem suporte com que ampliem seus conhecimentos.

Mariano (2006), por sua vez, destaca que a sobrevivência diante dos desafios impostos exige um constante investimento em estudo. Exige dedicação, ensaio e muito atuação, pois parte do êxito que terá, dependerá da forma como lida com as situações, o que também contribuirá para formar sua identidade profissional.

Verificando essas possibilidades, percebo que o apoio ao docente iniciante, tem muitas origens, inclusive em si mesmo. Cabe a cada um, explorar as possibilidades que se apresentam e estabelecer as relações necessárias para construir sua trajetória profissional.

No decorrer desse estudo, foi possível perceber a importância das boas relações afetivas para o sucesso do iniciante. As que mais podem contribuir para o sucesso ou fracasso no início da docência serão apresentadas na sequência.

#### **4.6 Afetividade: estabelecendo relações**

O estabelecimento de parcerias no âmbito escolar se torna cada dia mais evidente diante da sociedade globalizada que muda quase que instantaneamente. Acompanhar as mudanças e todas as novidades que surgem não é tarefa fácil. A escola e o professor necessitam se reestruturar e se reinventar para atender o novo sujeito, fruto dessa nova sociedade que chega às escolas, hoje, com novos valores, novas maneiras de se comportar e novas exigências, no tocante ao modo de aprender.

Vivemos em tempos que o saber não tem mais via única. Todos dentro da escola têm algo para aprender e para ensinar a alguém. A busca pelo conhecimento alcançou novas proporções e exige que o professor se adapte e assuma o papel de mediador nessa jornada. As

parcerias, como dito no item anterior, e as boas relações mantidas a partir delas, incidirão em vantagens que de uma forma ou de outra contribuirá para o exercício profissional e, conseqüentemente, para a formação desse novo sujeito.

Em seu campo de atuação, o professor iniciante convive com três grupos principais, como os quais devem considerar estabelecer boas relações de afeto, formando, com estes, parceria, evidenciando que o trabalho docente tem maior êxito quando trabalham juntos, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento educacional. Alunos, pais e gestores são os principais personagens com os quais os iniciantes terão contato e com quem precisa estabelecer certo vínculo afetivo.

#### **4.6.1 Relação professor/aluno**

Assim como a relação com os pares trazem benefícios a ambas as partes, a relação com o aluno também pode se converter em vantagens, desde que saibamos tirar o melhor proveito dela.

A relação professor/aluno reflete diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para elevar a autoestima e motivar a ambos os envolvidos, facilitando a conquista dos objetivos e das propostas pedagógicas. No entanto, o professor precisa investir, fortalecendo os laços de confiança, criando um clima agradável, acolhedor e conciliador, capaz de fazer com que o aluno passe a acreditar e confiar nessa relação.

As relações de conflitos, vividas entre professores e alunos da rede pesquisada, são tensas e carecem de muito investimento, criando situações em que possa ocorrer diálogo entre as partes, resgatando a confiança entre estes sujeitos, buscando reestabelecer equilíbrio, tranquilidade e clima favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Na Escola Moderna a relação entre professores e alunos é baseada num princípio democrático de igualdade, no qual o diálogo tem um papel importante. Isso não significa, no entanto, que uma Escola Moderna não tenha regras mínimas de conduta previamente fixadas, mas a diferença é que em geral eles existem em menor quantidade e são aplicados de forma menos rígidas. Sempre há possibilidade de uma conversa, de um pedido de desculpas, em fim, de uma revisão de atitudes (ZAGURY, 2002, p. 122).

Na escola onde foi realizado o Grupo focal, o clima entre alunos e professores não favorecia o diálogo. Pareceu-me que vivem em constante clima de conflito. O aluno não respeita o ambiente escolar, nem o professor. O que é lamentável, visto que na relação professor-aluno, o elo se configura como algo essencial para estreitar laços e alargar a confiança mútua.

Sem falar que uma das principais ferramentas do professor quando necessita exercer sua autoridade é uma boa conversa com o aluno, o que só é possível acontecer quando a relação professor-aluno ocorra num clima favorável e respeitoso. Por meio de uma boa conversa pode-se combinar doses de autoridade e afetividade e, com isso, conseguir resultados surpreendentes.

É preciso lutar contra o que acontece em algumas escolas e não deixar disseminar a ideia de prevalecer o individualismo. Não se pode aceitar a cultura que começa a surgir no ambiente escolar, onde o jovem se sinta no direito de tirar o direito do outro de aprender.

Como disse um dos professores iniciantes, começa a se estabelecer na escola a “ditadura da minoria”. Onde um pequeno grupo ou até mesmo um aluno atrapalha todo o andamento da aula. Com atitudes como esta, o que será das escolas no futuro se deixarmos uma minoria controlar e tumultuar o ambiente escolar, querendo que sua vontade prevaleça, não importando a do outro?

Talvez nos falte a percepção de que investir fortemente na relação junto aos alunos seja uma solução viável para os tempos atuais, capaz de trazer benefícios para quem atua diretamente com estes sujeitos. Entre estes, uma turma integrada, compenetrada onde os alunos possam se sentir integrados, interessando-se pelo aprendizado, respeitando o ambiente, o professor e o trabalho desenvolvido na escola.

Segundo Tardif e Lessard (2014<sup>a</sup>, p. 31 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 85), “a docência é um trabalho impregnado pelo seu “objeto humano”: “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” com todas as particularidades sociais, comportamentais e estruturais que interferem no modo como se portam.

A comunidade escolar e os professores participantes desse estudo parecem estar perdendo a fé no ser humano. Entretanto, é preciso manter a esperança e investir na relação professor-aluno, mesmo não sabendo ao certo se o aluno passará a compreender a importância da escola, mas torcendo para que o mesmo, a partir de reflexões mediante propostas do professor, passe a repensar e rever suas atitudes frente ao coletivo que tem prejudicado por meio de atitudes impensadas dos jovens estudantes.

Não devemos esquecer que a relação dialógica, assim como a voz, deve ser ativa, a escuta também deve ser um exercício ensinado para que possa haver tempo para ouvir o outro, se colocar no lugar do outro, respeitando o ponto de vista do outro, dialogando para se chegar a pontos comuns.

De acordo com Garcia (2010, p. 17), “diversos estudos de casos, bem como a bibliografia sobre o tema, evidenciam que os mestres encontram maior satisfação na atividade de ensino em si mesma e no vínculo afetivo com os alunos”. Desse modo, quando a relação não

vai bem, não há satisfação profissional, porque a satisfação do professor é o sucesso pedagógico do aluno, é poder dizer da evolução daqueles sob sua orientação.

No entanto, a relação professor-aluno não é a das mais fáceis, são muitos os pontos de discordância e de atritos, mas quando ambos se tornam parceiros, se respeitam, as conquistas acontecem e tanto o aluno quanto o professor podem evoluir em decorrência das vantagens e dos benefícios que a mesma proporciona.

#### **4.6.2 Relação professor/pais**

A relação professor-pais, nos dias atuais, vive momentos de tensões, agravada pela falta de confiança no papel desempenhado pela escola e na falta de valorização dessa instituição por parte dos pais. Uma das queixas dos professores participantes da pesquisa é o distanciamento dos pais e familiares. Segundo relatam, as famílias que antes ajudavam os professores, atualmente, abandonam cada dia mais esse papel. Essa situação de descontrole sobre seus filhos é um dos pontos de conflitos na relação entre pais e professores.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), o bom desempenho do aluno decorre de uma “boa” dinâmica familiar. Carvalho (2000) partilha da ideia de que por trás do sucesso dos filhos, está a família. Segundo sua visão, a família também pode ser culpada pelo fracasso dos filhos.

A relação se torna mais difícil, pois os pais, muitas vezes, não compreendem a dinâmica da escola, se mantendo alheios aos assuntos escolares. Temos que acreditar que as influências familiares serão positivas na vida escolar dos filhos e, em virtude disso, deve se pensar estratégias para manter uma boa interação entre a família e a escola e entre pais e professores.

Nessa difícil relação, os professores precisam estar abertos à participação dos pais, porém se acercar de cuidados para não deixar margem para desconfiança acerca do trabalho que desenvolve. Ao mesmo tempo, os pais precisam participar mais da vida escolar dos filhos, mas também devem desenvolver atitudes que permitam dialogar com o professor, em busca de melhorias para o ensino dos filhos, buscando manter um clima respeitoso, procurando dar credibilidade ao trabalho do professor.

Para manter uma boa relação com os pais é importante fortalecer os laços, mantendo contato com os pais, chamando para conversar quando necessário. Nas reuniões, manter postura que transmita confiança e afetividade, destacar as conquistas dos alunos, demonstrando que conhece o aluno e se interessa por eles, falar de coisas ruins, mas também de coisas boas.

Reservar tempo para os pais se colocarem e, por fim, peça sempre a colaboração deles. Valorize sua atuação na aprendizagem e nas conquistas dos filhos.

A convivência harmoniosa em uma relação, especialmente nessa entre pais e professores, em que normalmente seus sujeitos não são tão próximos, exige um trabalho intenso para mantê-la, mas sabe-se que todo investimento não é em vão, quando se busca favorecer o aluno.

#### **4.6.3 Relação professor/gestores**

Quando a gestão da escola trabalha para manter uma boa relação com os professores, certamente todos se empenharam em prol do plano de metas e de outras ações da escola.

No caso da escola onde foi realizado o grupo de estudos, houve queixas com relação à falta de apoio, mas mesmo assim os professores demonstraram viver em clima amistoso com a equipe e ainda justificaram essa falha, frisando o tempo gasto pela gestão com questões burocráticas.

As queixas, no entanto, revelaram que a equipe precisa atuar no sentido de promover a inclusão de todos os seus agentes, incluindo o iniciante, nos processos escolares e ao mesmo tempo, fortalecer a parceria com estes sujeitos para juntos buscarem encontrar saídas que minimizem os problemas com os quais convivem diariamente naquela realidade.

Para os docentes iniciantes, a parceria professor-gestores como já mencionado, torna sua experiência inicial mais fácil ou mais difícil, conforme vimos em seções anteriores. Quando houve o apoio dos gestores, os resultados contribuíram para o desenvolvimento do professor ingressante, quando faltou essa parceria, ouvimos declarações nada animadoras acerca da atuação das equipes.

*Você não se sente reconhecido você quer uma escola que te reconheça que te valorize. Você está na luta e você não vê ninguém por você (P1).*

*Ou pelo menos uma escola que te ajude a caminhar (P4).*

Os relatos dos professores revelam que viveram e ainda vivem períodos angustiantes, pois não sentem confiança em recorrer a sua equipe por socorro durante as inúmeras situações enfrentadas no dia a dia, as quais exigem a atuação de profissionais mais gabaritados para solucioná-las. São casos deixados sem solução que, por vezes, ressurgem com maior gravidade.

O envolvimento maior da equipe escolar está relacionado com questões burocráticas e demanda um tempo considerável do dia a dia dos gestores. No entanto, há muitas outras

questões na escola, as quais só encontrarão solução quando receberem a devida atenção da equipe e muitas estão ligadas ao aspecto pedagógico, outras a parte administrativa, mas que carecem da atenção de todos professores e gestores para encontrar maneiras de aboná-las ou disseminá-las. Lima (1993) afirma que:

Mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica, que se manifesta ao nível do treinamento contínuo do corpo docente, na reformulação de propostas pedagógicas e na promoção de um intercâmbio com os pais (LIMA, 1993, p. 120).

A Grosso modo afirma que ao líder da escola cabe também a tarefa de cuidar das questões pedagógicas incluindo as ações do professor. No caso dos iniciantes, é preciso acompanhar de perto para ajudá-lo a se situar e a compreender o trabalho que a escola desenvolve junto à comunidade.

Os depoimentos revelaram que os professores se sobrecarregam de problemas que, muitas vezes, poderiam partilhar com a equipe. Entretanto, a falta de abertura os leva a optarem em permanecer com o aluno indisciplinado na sala. Tal atitude, desperta no aluno a impressão de que o docente não tem poder de resolução, o que desencadeia um comportamento ainda pior. O jovem acaba por tumultuar a aula, incitando outros a também participarem da desordem. A postura adotada pelos professores dessa escola não pode ser considerada uma solução viável, especialmente, por se tratar de uma realidade com um histórico difícil. Agindo assim, acabam por complicar sua situação, sobrecarregam a vida e comprometem a aprendizagem de outros alunos, além de provocar um esgotamento mental e físico.

As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias (LÜCK *et al.*, 2000, p. 34).

A autora realça o papel de liderança da equipe escolar e como o professor necessita dessa parceria para se apropriar de habilidades para melhor cumprir sua função. Preparar o aluno à vida na sociedade atual, requer de professores e gestores ampla dedicação à formação, busca de novas estratégias de ensino e a formação de novas alianças e parcerias para esse fim.

Além disso, a equipe também tem a responsabilidade de desenvolver a capacidade de trabalhar com essas especialidades e, à medida do possível, inteirar-se acerca das especificidades de cada uma e dos conteúdos que precisam ser trabalhados pelos docentes em seus respectivos anos.



De acordo com Teixeira (2009), o gestor eleito para ocupar cargo na equipe de liderança no mínimo precisa ter domínio nas discussões curriculares.

O gestor não precisa ser especialista no ensino de cada uma das disciplinas ministradas pela escola. No entanto, precisa ser capaz de liderar uma discussão curricular que consiga eleger objetivos comuns para o ensino. Conteúdos cognitivos, valorativos e atitudinais que perpassem o trabalho de todos os professores de sua escola com suas respectivas disciplinas. É preciso oferecer a ele, via formação, o entendimento da política curricular com a política cultural (TEIXEIRA, 2009, p. 13).

Trabalhar com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental pode causar estranhamento em virtude da formação específica de cada um. Não são raras as queixas de professores sobre a falta de conhecimento dos gestores relacionados aos conteúdos disciplinares que ministram, em decorrência da formação dos especialistas que ocupam o cargo de gestão serem de diferentes áreas. Porém, esse fato não deve configurar como uma dificuldade, mas como uma forma de aproximação entre professor e gestor, em que um pode suprir a necessidade de informação de outro.

A equipe não deve deixar margem para seus liderados desacreditarem de sua capacidade de gerenciar o grupo e atender suas demandas. Uma relação de confiança entre esses agentes educativos só se estabelecerá quando um acreditar nas competências do outro e quando essa confiança elevar a relação para níveis onde se permitam dialogar, debater e juntos encontrarem saídas para as situações conflituosas da escola e dos alunos.

Nove dos 22 professores que responderam o questionário dizem ter tido um bom ingresso. Desses nove, três relatam que o apoio dos gestores facilitou a inserção. Segundo narraram, a relação inicial com a equipe contribuiu para que o ingresso acontecesse tranquilamente. E assim descrevem a relação inicial,

*Tranquila, apesar de ser ainda inexperiente, tive todo apoio da escola para que esse processo de adaptação fosse fácil. (P9Q)*

*Tive um início bem tranquilo[...] me apresentei à escola e a diretora e a Orientadora Educacional. Foi nesse momento que tomei conhecimento que a escola contava com Orientadora Educacional e Orientadora Pedagógica. Fui bem acolhida[...]. (P8Q)*

*Diferentemente da rede estadual, tive mais apoio da direção e coordenadores. Fui mais consultado em relação as necessidades que poderia ter. (P16Q)*

Considerando as informações, os benefícios da relação professor-equipe não se aplicam apenas aos iniciantes, mas a todos os docentes. Em uma das questões, seis professores declaram ter se sentido bem ao ingressar. Ao serem consultados acerca do que foi positivo, 11 apontaram

que a presença da equipe os encorajou a vencer os desafios. Os bons gestores são conscientes do seu papel e dos desafios vividos pelo iniciante e sabem que estes merecem maior atenção.

No entanto, não é possível aceitar que estas sejam ações isoladas em uma rede, onde se podem perceber na atuação dos gestores, ações que indicam conhecerem e compartilharem da visão democrática. E nesse modelo de gestão, o cuidado, a atenção, a participação e a formação de parcerias com agentes internos e externos da escola são artifícios que movem o trabalho do gestor.

E é tomando como modelo de gestão democrática em que se acredita na possibilidade de construção de um relacionamento no contexto escolar, onde gestores, professores atuantes e aquele que inicia sua carreira possam desfrutar de apoio e de um ambiente de respeito, confiança, onde possam dialogar e, principalmente, onde possam partilhar suas angústias e receber em troca não críticas ou censuras que destroem a autoestima, mas orientações construtivas para melhoria da prática. Como sabemos, boas formações também fazem diferença no desenvolvimento profissional do iniciante, tema que será tratado na seção seguinte onde veremos a importância da formação inicial e continuada.

## 5 A FORMAÇÃO

Ao refletir acerca dos problemas enfrentados especificamente pelos docentes nesse momento ímpar da carreira, em busca de indícios que revelem quais desafios e fatores dificultam o cumprimento do dever profissional, apontamos para a importância da formação inicial.

### 5.1 Formação inicial (críticas)

O contato com os sujeitos da pesquisa revelou a insegurança e o despreparo de muitos ao ingressar no magistério público.

*Quando eu iniciei eu lembro que eu fiquei bem perdida eu não sabia bem como agir nem como lidar com os alunos. Era tudo novo (P1).*

Para Garcia (2011 *apud* ANDRÉ, 2012), muitos são os papéis a serem desempenhados pelos professores que assustam o iniciante despreparado. Entre suas muitas atribuições estão:

Procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos (GARCIA, 2011, p. 9 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 115).

Tal fato, fez crer que a formação inicial tem o importante papel de fornecer ao futuro professor uma base de conhecimento sólida, no tocante a compreender tanto suas atribuições enquanto gestor de sala de aula, que cria, pensa, planeja e debate, quanto no tocante a atender as demandas sociais dos dias atuais.

Os tempos modernos requerem das instituições formadoras de professores um currículo abrangente na teoria de disciplinas específicas, que sejam priorizadas durante a formação inicial, que haja contato com a prática, pois as demandas sociais exigem um profissional qualificado, com competências para agir nos mais variados contextos escolares.

Os professores mantêm o velho discurso que “há muita diferença entre o que se aprende na faculdade e o que acontece na escola” (P3). De acordo com (P2), “nenhuma faculdade prepara o aluno para a realidade. Você tem que viver isso, para saber e para ter experiência”. Para P5, deveria existir um diálogo entre faculdade e escolas de base para se discutir acerca das discrepâncias existentes entre as duas instituições. Usando metáfora diz que “a faculdade fala

grego e lá na escola estão falando português”, tamanho é o distanciamento entre a instituição que forma e a escola de atuação do professor.

Compreendo que a formação inicial está há anos estagnada e não fundamenta a atuação docente, o qual clama por urgentes adequações que considerem a prática aliada à teoria.

Mesmo sabendo das deficiências em relação ao ensino inicial, muitos professores dizem ser suficiente para sua atuação. No entanto, devem considerar que a formação inicial por mais completa que pareça, seja capaz supri-los de conhecimentos que lhes conferem competência para assumir seus muitos anos de profissão.

Para Zeichner (1992),

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, com independência de lo que hagamos em nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar (ZEICHNER, 1992, p. 45 *apud* LEONE, 2011, p. 67).

Concordando com a visão do autor, acredito que a profissão docente carece de constantes retomadas nos estudos para poder acompanhar os novos processos, pensando nas necessidades dos alunos dessa nova geração e nas necessidades sociais desse novo público.

Foi possível perceber por meio dos dados coletados, que alguns dos docentes que participaram do estudo continuam estudando e se qualificando. Enquanto isso, outros permanecem apenas com a formação que o graduou para a área de atuação hoje. Não investiram em outros estudos complementando a formação inicial.

Em virtude disso, deve-se refletir acerca do papel da formação inicial. Será que essa formação oferece contribuições em níveis razoáveis para qualificar o docente em seu processo formativo?

Acreditando que os processos formativos não se encerram na graduação, Lima (2007) destaca que a formação inicial deve oferecer aos docentes, bases sólidas de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, de maneira que este, ao longo de sua jornada profissional, possa construir continuamente seus saberes e sua identidade.

Para Garcia (1999), a formação inicial de professores é um processo contínuo, de mudança e inovação concebida como estratégia que facilita e ao mesmo tempo melhora o ensino. O autor destaca a importância de uma integração entre formação de professores e formação pedagógica, considerando o conhecimento didático do conteúdo um importante meio de estruturação do pensamento do professor, onde teoria e prática sejam integrados na formação propondo uma “reflexão na acção”, o que seria uma forma de aprendizagem, pois esta não está

relacionada somente à aquisição do conhecimento epistemológico, mas também da observação da prática, dos bons modelos vivenciados e experimentados.

Os professores se queixam da pouca importância dada pelas faculdades e pelas escolas de base ao estágio. Na visão dos professores, o estágio tem extrema importância para a formação inicial, considerando que é um momento pensado para que o estudante possa vivenciar na prática o papel do professor. Quando vivido desse modo, pode trazer rica aprendizagem dando base para o futuro.

Do ponto de vista de Pimenta e Lima (2006, p. 8), assim como outras profissões, a de professor também necessita desenvolver técnicas e habilidades específicas para bem “operar os instrumentos próprio do seu saber”. O estágio possibilita que ocorra durante a formação a integração da relação dos saberes teóricos vinculados aos saberes das práticas.

O estágio, no entanto, não é instrumento de aprendizagem de técnicas. Até porque não existem modelos de ensino pronto. Cada escola é uma escola, cada contexto é único. E as estratégias de ensino adotadas em uma realidade, nem sempre tem o mesmo êxito na outra. Sendo assim, as instituições de ensino superior devem supervisionar o estágio convertendo-o em aprendizado. De acordo com o autor, o estágio tem como função possibilitar aos futuros professores, a oportunidade de apropriarem-se da compreensão da complexidade que permeiam as práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais que ali atuam.

Dessa forma, adquire experiência e se prepara para sua inserção profissional, visto que segundo afirma Guarnieri (1996), a consolidação da profissão docente se dará no exercício, quando deixa de ser estudante e se torna professor, a sua profissionalização irá se constituir a partir de seus aprendizados.

### **5.1.1 Relação teoria e prática: revés**

Outro aspecto da formação inicial apontado está relacionado à teoria aplicada nas instituições formadoras. Os professores se referem ao abismo existente entre os conteúdos disciplinares ministrados pelas instituições formadoras e as reais necessidades das escolas de bases.

Roldão (2007) sugere a formação de parcerias entre as escolas de formação inicial e as escolas de acolhimento. Canário (2007, p. 141), por sua vez, considera que os problemas da formação poderão ser resolvidos “através da intervenção no modo de funcionamento das escolas. Como dito anteriormente, é a reflexão da prática que leva ao conhecimento das reais

situações vividas nas escolas de base. De posse destes conhecimentos, as instituições formadoras poderão repensar suas estratégias de ensino, integrando a teoria à prática.

Quando aliadas, a teoria e a prática produzem resultados significativos. Quando se trabalha estas duas perspectivas de modo isolado, os resultados se assemelham ao que muitas universidades oferecem hoje. Não trazem significado ao estudante e contribui de forma significativa para formar professores que não se encaixam na profissão e diante da frustração acabam desistindo da carreira.

Por outro lado, quando a formação tem sua origem na prática, colabora para que ambas sejam aprimoradas e, conforme vão sendo repensadas, criam-se novas relações de interdependência e aprimoramento de ambas as perspectivas.

Sobre essa relação, Souza (2001) destaca que o isolamento da teoria e da prática na formação é capaz de abalar “a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica”. Nesse sentido, afirma-se que teoria e prática são processos inseparáveis nos dias atuais.

## **5.2 Possibilidades na formação continuada**

Do mesmo modo como a escola serve de base às universidades para a reflexão das necessidades formativas dos futuros professores, ela também deverá ser o ponto de partida para que gestores, coordenadores e professores elaborem suas estratégias de ensino.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) e Canário (1997) concordam e apresentam argumentos destacando que a escola deve ser um espaço de formação do professor, sobretudo quando são consideradas as experiências vividas no contexto escolar.

Essas experiências são imprescindíveis para a construção do seu saber e da sua identidade, pois a escola é um ambiente rico de experiências da prática docente.

Canário (1997) destaca, ainda, que a escola é um espaço privilegiado para o docente aprender “como ensinar”, devendo ser oportunizado ao estudante conhecer estes espaços.

Outra forma de aprender a ensinar, pode ser aprendida durante a graduação, por meio da disciplina de didática. Os professores colocaram que quem trabalha nos anos iniciais foram privilegiados com mais horas dessa disciplina na formação, enquanto muitos nem as tiveram e quem as teve foi em tempo reduzido. A maioria das professoras participantes do grupo focal alegou não ter tido “Didática” na formação superior.

As lacunas deixadas pela formação inicial tornam-se entrave na vida e na carreira profissional do professor. Contudo, podem ser supridas pela formação em serviço que tem como

propósito dar continuidade à formação desse profissional enquanto ativo. No caso, a rede pesquisada oferece aos docentes, formação que os levem a cumprir o plano de metas estabelecidos em torno da aprendizagem dos alunos, visando um ensino de qualidade.

O Orientador Pedagógico, no exercício de sua função, se destaca pela importância que tem na formação dos professores. No caso do professor ingressante, suas contribuições são ainda maiores visto que se torna uma referência para o novato. A atuação deste profissional e suas contribuições aos professores serão discutidas a seguir.

### **5.2.1 O papel do Orientador Pedagógico na formação em serviço**

A Coordenação Pedagógica, aqui nomeada de Orientação Pedagógica, exerce a função junto aos professores fazendo reflexões transformadoras no tangente ao exercício docente. Sendo assim, presume-se que o trabalho que realiza é voltado para aspectos como organização, acompanhamento e transformação das práxis do professor, com vistas ao cumprimento de metas previstas no PPP (Projeto Político Pedagógico) e para obtenção de melhores resultados no tocante à aprendizagem dos alunos.

Para Silva (2011), a primeira atribuição do Orientador Pedagógico está associada a formação em serviço dos professores, popularmente chamada de Educação Continuada. De acordo com a autora, a Educação Continuada se mostra necessária devido à necessidade de conhecer os saberes e os fazeres humanos como práticas que constantemente se transformam.

Libâneo (2004) propõe que entre as funções do Orientador Pedagógico estão: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades pedagógico-didáticas e curriculares na sala de aula e em âmbito escolar, objetivando a aquisição da qualidade das aprendizagens dos alunos, através de níveis mais elevados do ensino, o qual requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores.

Uma das queixas dos docentes participantes da pesquisa está ligada à competência e à experiência desse profissional.

*A área pedagógica de uma escola, e a pessoa que se encarga dessa responsabilidade, tem que ser o professor dos professores, no sentido de exemplo de domínio do que está dizendo. (P5).*

Assim como P5, acredito que o Orientador Pedagógico ao assumir o cargo tem a responsabilidade de buscar saber mais que os professores sob sua orientação.

No entanto, para chegar a esse patamar, o mesmo deve abrir-se para a aprendizagem. Não se quer como isso afirmar que este profissional só possa assumir essa função após saber uma infinidade de informação sobre o trabalho a ser desempenhado.

Nenhum profissional está completamente formado e informado ao assumir determinado cargo, porém precisa compreender a relevância de estudar, trazer para si uma vasta gama de conhecimento que permitirá apoio aos sujeitos sob seu comando.

Quando não bastar os conhecimentos teóricos, é indispensável ter a consciência de que não está só. O próprio professor pode ser fonte de informação. Na escola existe a equipe pedagógica e, apoiando essa equipe, está a gestão escolar que também caminha junto para manter a engrenagem funcionando. Um pouco mais distante, mas não menos importantes, estão os supervisores educacionais.

Os professores, de modo geral, acreditam no papel do Orientador Pedagógico enquanto articulador da prática e como responsável pelo trabalho desenvolvido na sala de aula, porém pelo que relatam, esperam mais da atuação de quem está ali para apoiá-lo. No caso dos professores iniciantes, fica evidente o quão é importante sua presença no acompanhamento do trabalho realizado. O próprio professor relata a falta que sente de alguém para avaliar seu desempenho trazendo um *feedback* dos pontos a serem melhorados.

*As minhas práxis, a prática pedagógica ela não é avaliada. Eu não me sinto avaliado. Em outra escola uma vez a pessoa responsável entrou na minha sala ela avaliou a minha aula apontou meus pontos fortes e fracos. Mas foi uma vez (P5).*

A fala desse principiante revela claramente a falta da presença de um Orientador Pedagógico consciente de suas atribuições e responsabilidades no contexto escolar. Que saiba compreender que dentro da unidade escolar responde pela relação da teoria e prática dos profissionais que ali atuam. Além disso, que é dele a responsabilidade de traçar caminhos que direcionam a atuação desses docentes e as ações pedagógicas, transformando a escola em um local onde a formação em serviço de fato aconteça, especialmente, no que tange ao apoio dado aos recém-ingressos, que adentram as escolas cheios de expectativas, muitas vezes, transformadas em dura realidade, agravada pela falta de ações pedagógicas como a mencionada por P5, que é o que faz com que a prática do professor passe por constantes processos de renovação e adequação.

Um aspecto observado em relação à atuação do Orientadores Pedagógicos diz respeito a sua organização e ao modo como lidam com outros afazeres. Dependendo do peso que dá a cada um deles, os aspectos relacionados ao pedagógico ficam comprometidos, especialmente,



quando se trata das questões burocráticas cada dia mais numerosas e que oneram a vida desse profissional. Como podemos verificar nos relatos, as questões burocráticas interferem consideravelmente o trabalho de apoio, pois os Orientadores deixam de acompanhar de perto as atividades docentes para atender a exigências burocráticas conforme descrevem.

*Eu acredito que o especialista, pelo que eu tenho visto na rede, ele vai trabalhar com a formação dos professores, mas dá a impressão que a formação dos professores está em segundo plano. Porque eu acho que o objetivo deles em primeiro lugar é a burocracia cumprir com a parte burocrática de preenchimento de documentos (P3).*

Articular e mediar a formação em serviço é uma das principais funções do Orientador Pedagógico, porém cabe a ele buscar alternativas para conciliar as ações de apoio aos professores considerando as diferentes exigências educacionais e disciplinares no que se refere aos professores dos Anos Finais que, muitas vezes, têm necessidades distintas, considerando também que faz parte de suas atribuições gerenciar todas as questões burocráticas.

Mas afinal que peso tem cada uma das atribuições mencionadas? Qual deve ser priorizada pelo Orientador Pedagógico? Quando se almeja um ensino de qualidade o que vem antes, as questões burocráticas como as relatadas por PGF3, ou as boas propostas reflexivas sobre a prática envolvendo estudos norteadores?

Espera-se que ao organizar sua rotina de trabalho, o orientador considere a relevância de priorizar os processos de apoio pedagógico e não o contrário como se pode observar nos relatos dos professores. Muito se tem debatido sobre a necessidade de levar para discussão nas formações não aspectos gerais, mas os locais. Discutir e relacionar os conhecimentos às questões que geram dificuldade no próprio contexto, evitando, assim, que o professor se sinta sozinho no enfrentamento de seus dilemas.

Ao abordar a formação específica, P3 declara ter tido boas formações e que estas de certo modo têm acrescentado melhorias na sua prática, porém ainda faltam alguns aspectos a serem melhorados conforme pode ser observado na fala da mesma.

*Eu tenho uma OCC também muito boa. Grande parte da minha formação eu trago de lá, mas como disse, não sei os parâmetros. Assim, o que eu estou acertando, o que eu posso melhorar, essa avaliação da impressão, eu mesmo que estou fazendo. [...] O conhecimento de lá é heterogêneo. Você tem acesso à um conhecimento mais teórico. Quando eu venho para minha realidade, sou eu que vou adaptar sozinha. Os encontros de HTC, são para você pegar as informações, aí você sozinho, trabalha e aplica. Mas, eu não tenho nenhum respaldo por trás, para dizer se estou acertando, onde eu errei ou não (P3).*

Há nessa fala alguns aspectos relevantes a serem considerados em relação ao papel do formador. Um está relacionado aos temas de estudo. O formador precisa considerar se não seria menos trabalhoso e mais válido trazer para discussão conteúdos ligados ao planejamento das

disciplinas, já que se trata de formações específicas. Desse modo, caberia ao professor fazer apenas ajustes, o que facilitaria seu trabalho na escola. Outro aspecto a ser considerado pelo formador está relacionado ao acompanhamento do desenvolvimento das atividades previstas. No caso do professor ingressante, o feedback é essencial quando não se tem claro o percurso a ser trilhado. Muitos esperam esse retorno para tranquilizar-se acerca do trabalho que desenvolvem.

A avaliação do trabalho docente, às vezes, pode parecer aos olhos de muitos, algo invasivo, porém configura-se uma ótima maneira de saber o que, onde e como melhorar a prática docente.

Diferentes estudiosos discutem aspectos da formação docente dizendo da sua importância. Imbernón (2009; 2010) afirma que a formação continuada deve estar centrada no professor e nas situações problemas provenientes de seu trabalho. A fala do professor revela essa realidade.

*Os assuntos abordados nem sempre são relevantes para o dia a dia dos professores.  
(P17Q)*

Para o autor, é importante reconhecer, valorizar e validar o apoio aos professores que enfrentam tantos desafios no cotidiano. Almeida (2000) discute a importância de a formação em serviço estar centrada na escola, pois é na escola que ocorre a troca de experiências e de saberes e, a partir dessa troca, esses saberes são validados ou rejeitados conforme sua valia. Para Orsolon (2006), é papel do Orientador mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor, objetivando que este, por meio da formação em serviço, possa refletir sobre a prática discutindo-a, interrogando-a e problematizando-a no coletivo, de modo a transformá-la e, a partir da transformação da prática, transformar a escola e a si mesmo.

Desse modo, a função de Orientador Pedagógico não é tarefa fácil, mas sua presença na escola nos leva a crer que os professores, sejam ingressantes ou mais experientes, não estão sozinhos nas lutas do dia a dia e que, juntos enquanto equipe, poderão buscar alternativas para superar os desafios comuns nas escolas hoje.

### **5.2.2 O Horário de Trabalho Coletivo - HTC**

A formação continuada tenciona incentivar e desenvolver a criticidade dos professores, a fim de que se tornem sujeitos reflexivos e transformadores, capazes de ponderar acerca de

suas ações, que tem como objetivo a construção de saberes significativos à evolução das práticas pedagógicas significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade atual.

O HTC é o espaço reservado para dar continuidade à formação do professor no âmbito escolar na rede pesquisada. De acordo com Canário (2007), a escola consiste em um espaço de melhoria permanente.

Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua de professores (CANÁRIO, 2007, p. 146).

Para o autor, grande parte dos problemas enfrentados no dia a dia das escolas consiste na falta de conhecimentos do funcionamento dessas instituições. Acredito que fatores como a falta de entendimento do contexto escolar e o pouco conhecimento acerca dos sujeitos que frequentam essas instituições também são fatores que causam problemas.

Partindo desse ponto de vista, pressupõe-se que a formação de professores que acontece na escola precisa estar centrada em situações do cotidiano, pois segundo Canário (2007, p. 141), esta etapa da formação continuada se revela como “importante, decisiva e estratégica”, por ser um momento onde existe a possibilidade de melhoria do desempenho profissional dos professores e do desenvolvimento local fazendo uma organização simultânea que o autor chama de “qualificante e aprendente”.

No entanto, a eficiência e a efetivação do HTC enquanto espaço de formação depende da importância dada a ele tanto pela equipe pedagógica da escola, quanto pela equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação, para que não ocorra o que talvez tenha motivado certa restrição dos professores iniciantes do Grupo focal em comentar acerca da formação oferecida na escola.

No caso da formação que ocorre nos HTCs, a opinião dos professores pesquisados diverge. Para os professores do grupo focal há muito que se ajustar, já para a maioria dos participantes que responderam ao questionário relatam ser "proveitoso, um momento de troca entre os professores”.

### **5.2.3 Aspectos positivos da formação nos HTCs**

Sobre a formação em serviço, P5 enfatiza que a qualidade da formação posta à disposição na escola está atrelada à competência do formador, à experiência e ao conhecimento

deste, das diferentes áreas, o que permitirá apoiar o grupo de professores, auxiliando-os nas necessidades do cotidiano.

Ao serem indagados com relação a qual profissional especialista pedem ajuda nos momentos de dúvidas relacionadas à prática, estes mesmos professores preferiram não comentar muito sobre esse momento na escola. Porém, deixaram claro que o apoio dos colegas, ingressantes e outros mais experientes, são essenciais.

Destacaram que um dos fatores, de dificuldade está atrelado ao fato da equipe de gestores ser nova. Segundo relatam, estes também estão em fase de adaptação profissional e nem sempre possuem experiência suficiente para suprir as dúvidas docentes, especialmente dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por se tratar de áreas específicas, pois se trata de particularidades nem sempre conhecidas pelo especialista que assume a função de Orientador Pedagógico.

Nos relatos, é revelada a ansiedade do iniciante ao esperar que o Orientador ande em sintonia com o grupo, ajudando-os para que não fique só na tarefa de ensinar.

*Na verdade, nossa equipe foi toda reformulada. Então a gente tem... um Diretor novo, uma Ad. Nova, orientadores pedagógicos novos e orientador educacional novo. Então as nossas dúvidas, a gente acaba perguntando entre nós mesmo, e as informações mais... a gente pergunta, mas ainda falta uma sintonia, porque não está sintonizado, a gente espera que depois desse ano com todo mundo assumindo seu cargo entendendo seu papel que o ano melhore, esteja mais em sintonia, mas hoje a gente aguenta bastante coisa dentro da sala de aula (P2).*

*[...] em relação às dúvidas das práticas pedagógicas, da minha didática como anda meu trabalho eu tenho por incapacidade desta área aqui na escola eu não tenho grandes retornos. Aí, eu busco ajuda, em livros enfim, em relação à área pedagógica porque resto é tudo muito burocrático eles querem saber da burocracia da papelada (P5).*

O conhecimento necessário para dar apoio às diferentes disciplinas requer certo tempo na função e estudo para conhecer as especificidades de cada uma delas. Desse modo, a estabilidade na escola e na função são necessárias para que, desse modo, o Orientador Pedagógico possa proporcionar uma formação sólida de acordo com as necessidades locais e possa também auxiliar melhor o grupo sanando a ansiedade comum no princípio da carreira docente.

Percebi na atitude e na fala expressa pelos pesquisados que o HTC ainda precisa de ajustes, para melhor adequação, no tocante às necessidades formativas básicas dos professores especialistas dos Anos Finais. E que as constantes trocas na equipe gestora desfavorecem a continuidade das posturas de formação continuada.

O Orientador Pedagógico tem a importante missão de integrar o professor ingressante que conta com o apoio desse profissional para melhor compreender suas atribuições, o trabalho didático e o burocrático. O orientador também contribui ajudando a traçar estratégias visando solucionar as questões de indisciplinas.

Contradizendo à opinião dos professores do grupo focal, a maioria dos que responderam ao questionário declaram terem tido boas formações nos HTCs. Para dezoito dos vinte e dois professores que responderam ao questionário, a formação realizada na escola é apontada como algo positivo. Surgiram bons adjetivos para descrever o momento. Seis deles descrevem como boa, três dizem que é de qualidade, cinco mencionam a troca de experiência entre os colegas como ponto alto desse momento e quatro declaram que está voltada para a prática.

*No ano passado, tive boas formações no HTC na unidade escolar. O ponto positivo eram as propostas em duplas ou grupos de professores, o que possibilita a troca de experiência entre os pares e também a troca de informações sobre os alunos, algo que é essencial, para professores como eu, que têm só duas aulas e não conhecem profundamente certas questões sobre os alunos que ajudam na relação com os mesmos (Q8).*

Tais informações revelam que existe uma preocupação da rede em oferecer formações pertinentes ao conteúdo específico de cada área disciplinar. De modo geral, as formações em serviço, que ocorrem dentro da escola nos HTCs e outras que acontecem fora da escola, são necessárias e vislumbram ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores, em busca da melhoria da qualidade do ensino prestado.

A diferença nas opiniões das amostragens pode estar relacionada a fatores internos ou do contexto, o que pode influenciar o trabalho desenvolvido nos HTCs de cada escola.

Para Souza (2001), o êxito ao realizar as funções de Orientador requer uma organização sistemática no que tange ao tempo das atividades desenvolvidas no interior da escola. As reuniões dos HTCs para formação dos professores são organizadas dentro de prospecções feitas pela rede. No entanto, atendem a um planejamento onde a formação seja contínua, com reconhecimento da importância de serem abordadas, nesse momento, as demandas relativas às necessidades organizativas e pedagógicas observadas na rede municipal e nas escolas, visando contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

A respeito da importância da formação continuada na prática docente, Imbernón (2002) ressalta que esta

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de

participação, reflexão e formulação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBÉRNON, 2002, p. 15).

Desse modo, a formação continuada se consolida, por conseguinte, como uma aprendizagem necessária e imprescindível para os professores iniciantes e possibilita, a este profissional, saberes específicos e a busca de alternativas que aprimorem constantemente sua prática docente. Para tanto, ouvir os docentes é uma forma de saber o que mudar e como mudar, pois o professor compreende melhor que ninguém as situações vividas e pode apontar caminhos e dar sugestões de como proceder. A seguir, os iniciantes darão sugestões de acolhimento e apoio nesse princípio e se posicionarão acerca da permanência na carreira.

## **6 PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

Nessa etapa serão apresentadas as sugestões que os iniciantes deram em relação ao que sentiram falta no ato do ingresso profissional. Foram tratados assuntos como acolhimento, troca, acompanhamento e permanência na carreira.

A intenção é concluir esse trabalho, trazendo informações dadas pelos sujeitos da pesquisa das necessidades sentidas no difícil começo da profissão, para que por meio de suas sugestões, em um futuro próximo, os órgãos envolvidos com a educação, possam criar políticas públicas que venham a minimizar os impactos gerados no início da jornada profissional do docente.

### **6.1 O acolhimento e acompanhamento ao iniciante**

Ao relatarem as difíceis experiências vividas no início da carreira, os professores demonstram a urgente necessidade de as autoridades investirem em estratégias de acolhimento e acompanhamento de professores em início de carreira. Ações estas que evitariam o sofrimento de muito professor novato reduzindo o peso sentido nesse período. Alguns países já adotaram políticas e sistematizaram programas e projetos no sentido de oferecer melhores condições àquele que se lança na vida docente.

No Brasil, existem ações isoladas de estados e ou municípios. Na rede pesquisada, não existem políticas de apoio e formação sistematizadas para esse período da carreira, embora os agentes da Secretaria de Educação, ao ter conhecimento da proposta da pesquisa, terem dado claros sinais de saber da necessidade que implica o momento do ingresso.

Garcia (2011) ao debater a questão do apoio ao iniciante, declara ser fundamental a existência de programas e políticas que viabilizem a capacitação, dando suporte e fazendo o acompanhamento dos professores em início de carreira.

Dos professores que passam pela iniciação profissional, alguns declaram sentirem-se abandonados e solitários sem ter apoio ou mesmo a quem recorrer. Por outro lado, conforme mencionado anteriormente, outros destacam que foram muito bem acolhidos e acompanhados tanto pela Secretaria de Educação como pela equipe escolar e também pelos colegas.

Ao serem consultados em relação as sugestões de ações no sentido de se sentirem melhor acolhidos nessa empreitada inicial, as respostas dos professores variaram, porém cada uma delas por mais simples que pareça, revelam medidas que poderiam fazer com que naquele

momento, aquele professor de alguma maneira se sentisse menos angustiado, assustado, se sentisse pertencente, aceito. O que, com certeza, faria muita diferença naquela situação vivida.

*Formação sobre as maiores dificuldades atuais do ambiente escolar. Trocas de experiências e atividades extracurriculares, com temas transversais e maior interação entre os professores (P1Q).*

*Atitudes de acolhimento dos professores mais velhos (P2Q).*

*Acompanhamento da administração e de outros professores (P5Q).*

*Uma ação simples é no primeiro dia do professor, alguém da equipe gestora apresentá-lo aos demais professores na sala dos professores e apresentá-lo a cada turma (caso ele assuma o cargo num ano letivo em curso). Também no primeiro HTC dar espaço para que o professor que está chegando se apresente, contando um pouco da sua formação e trajetória profissional, pois muitas informações importantes para parceiras interdisciplinares podem surgir disso (P7Q).*

*Acredito que uma formação sobre o preenchimento de documentação e formas de trabalho desenvolvidas por outros professores auxiliariam de mais nosso trabalho (P8Q).*

*Que haja um momento entre os professores e gestores de apresentação da escola, da rotina (P10Q).*

*Melhor treiná-los para a realidade escolar, muito diversa daquela que se adquire na universidade (P12Q).*

*Fornecimento de informações claras e orientações a respeito do que seja pertinente ao fazer docente (P14Q).*

*Maior apoio da direção da escola orientando sobre a relação com os alunos e sobre que estratégias desenvolver para vencer a falta de interesse (P20Q).*

*Ajuda dos colegas, da equipe gestora, amparo nas discussões com pais e alunos, formação adequada (P20Q).*

Muitas são as necessidades apontadas, mas a maioria sugere que a rede crie espaços onde possa ser oferecido formação direcionada para o público ingressante, com informações que abrangem o funcionamento da rede, da escola, questões burocráticas, interação com alunos, pais e até esclarecimentos sobre o fazer do professor.

Diante das demandas escolares de hoje, impostas por uma complexa sociedade, que exige um cidadão com habilidades e competências múltiplas, professor que se encarregue de formar o cidadão proveniente dessa sociedade, enfrenta um desafio cada vez maior no cumprimento dessa missão.

Os professores mais experientes lidam bem com essa questão, porém o iniciante enfrenta maiores dificuldade, especialmente, quando vivem no princípio da profissão momentos tão conturbados pela falta de acompanhamento.



Segundo Gatti, Barreto e André (2011), é nesse período que ocorrem as maiores taxas de desistência na profissão docente, causada pelo sentimento de abandono e desamparo. Desse modo, percebe-se a necessidade de fazer um acompanhamento com os professores iniciantes, amparando-os nas suas necessidades, até que seja adotado na rede políticas mais efetivas de apoio, preparo e assistência a eles.

A rede pesquisada possui como prática fazer uma reunião com o grupo de professores concursados que convocam para assumir cadeira. Nesse encontro, conforme já foi descrito, são transmitidas orientações sobre o funcionamento da rede. Antes, essa reunião era realizada no decorrer do primeiro mês de ingresso, porém na última contratação passou a ser realizada antes do ingresso. Essa é mais uma demonstração de que a rede compreende que o iniciante carece de atenção e esclarecimento nesse momento inicial.

O que falta nessa prática é inserir no mesmo pacote de informações outras relacionadas a prática. Foi possível perceber também que o acolhimento e acompanhamento dos iniciantes na rede é de responsabilidade das escolas.

O diretor fica responsável por acompanhar o período probatório de três anos, fazendo relatórios anuais do desempenho dos professores que recebe em sua unidade. Esse procedimento é política da rede e todos que se encontram no período probatório se reúnem com gestores para responder a uma série de questionamentos acerca de sua atuação. Posteriormente, essas informações são encaminhadas à Secretaria de Educação.

As queixas dos professores acerca desse sistema de acompanhamento é que, muitas vezes, não recebem orientações de como proceder ou desenvolver projetos e propostas que no final do ano fariam parte de avaliações externas de rendimento escolar.

*Eu não sei os parâmetros. Assim, o que eu estou acertando, o que eu posso melhorar, essa avaliação da impressão, é eu mesmo que estou fazendo (P3).*

Os relatos indicam necessidade de ajuste nesse sistema de avaliação e acompanhamento do professor do período probatório, considerando que sejam levados em conta, na hora de avaliar, aspectos que foram pontuados em orientações e encaminhamentos dados pelas equipes de apoio.

Quanto à chegada do professor iniciante nas escolas, não há uma norma geral da Secretaria de Educação no sentido de orientar as escolas a receber esse professor. O acolhimento e o acompanhamento ficam a critério de cada equipe gestora. A receptividade inicial depende das ações de quem acompanha sua chegada na instituição. Como sabemos, a forma como o professor é recebido na escola pode causar reações positivas ou negativas.

## 6.2 Troca de experiência

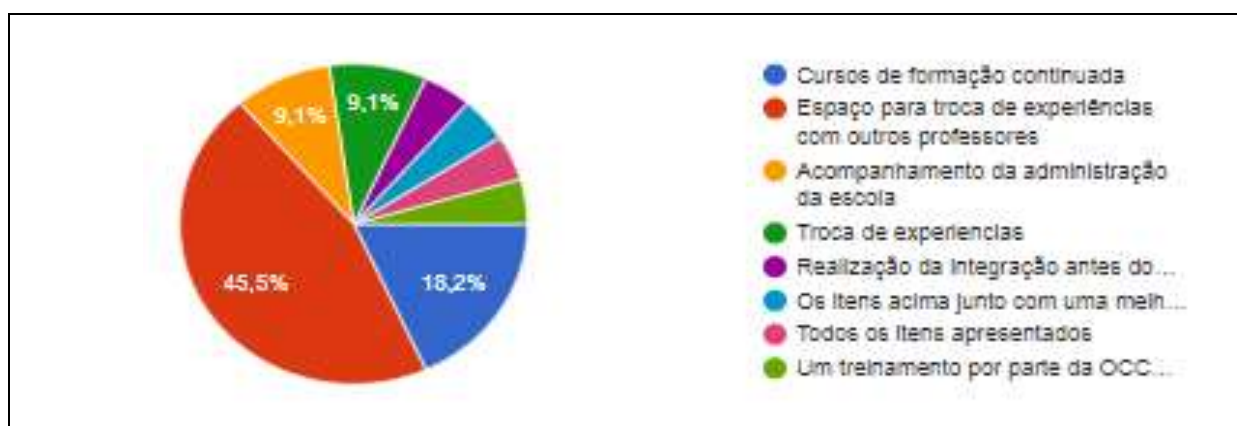
Como mencionado anteriormente, a parceria entre os colegas de trabalho confere ao iniciante importante aprendizagem que muito contribui com sua prática, já que dispõe de pouca experiência. Muitas vezes, contam apenas com essa parceria ao serem lançados em sala de aula, sem ter ideia de como proceder para ensinar.

Pelas declarações, para a grande maioria dos participantes da pesquisa, o que fez a diferença no início da vida profissional foi a ajuda dos colegas.

Quando indagados sobre os pontos positivos da formação realizada na escola, muitos citam a troca e a socialização da prática. Para os professores que participaram do grupo focal, a saída encontrada por eles para enfrentar os desafios do dia a dia diante da falta de apoio, foi formar parceria com os colegas para trocarem ideias e sugestões de como trabalhar em situações adversas, buscando dicas de como se relacionar ou quais estratégias adotar com determinados alunos.

Ao serem consultados acerca do que poderia auxiliar sua empreitada inicial, as respostas dos professores gerou o seguinte gráfico.

Gráfico 11 – Auxílio no início da carreira docente



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

Como se pode observar, quase a metade dos participantes acredita na troca de experiência como um importante meio de enriquecer a prática docente.

Em pesquisa que contou com a participação de professoras, realizada por Nono (2011), as participantes também veem a troca entre as colegas como algo positivo e defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos a respeito do ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos

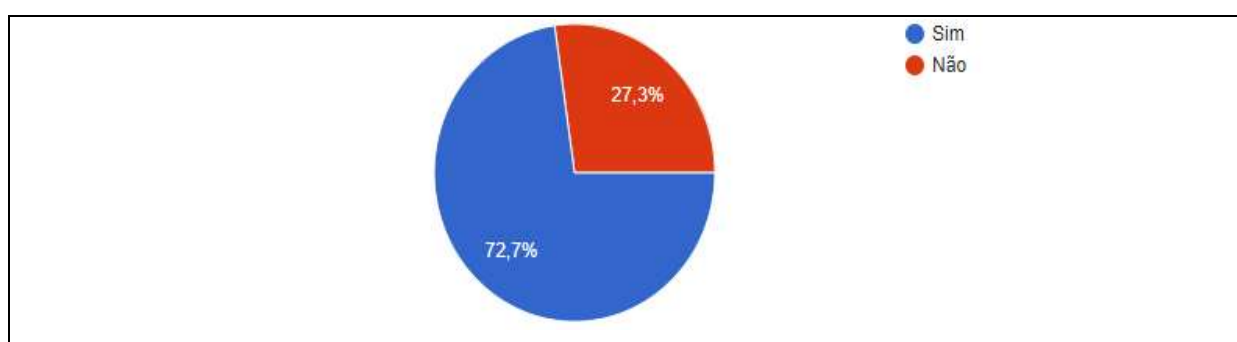
no dia a dia do cotidiano escolar. Tanto os participantes desta pesquisa quanto os da pesquisa acima citada solicitam um espaço onde possam compartilhar seus saberes, seus conhecimentos e suas experiências e valorizam o saber da prática como um elemento necessário à aprendizagem da docência.

### 6.3 Permanência na carreira

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar a falta de entusiasmo dos professores com a profissão. Entre os participantes do grupo focal, mesmo relatando suas decepções no tocante às situações vividas, apenas (PGF4) procurou demonstrar otimismo diante do trabalho que juntos vêm desenvolvendo. Os demais não mostraram nenhuma empolgação, contrariando a fase descrita por Huberman (1995), Garcia (1999), Tardif (2000), entre outros.

Segundo os autores, o momento que estes professores estão vivendo, em uma situação favorável despertaria o sentimento de empolgação e entusiasmo por assumirem um papel importante e de responsabilidade, muitas vezes, desejado e conquistado com luta e perseverança. No entanto, as adversidades impostas pelo contexto onde atuam e pelas inesperadas experiências negativas impostas a esse grupo, fez com que a empolgação fosse transformada em frustração e descrença.

Gráfico 12 - Número de docentes que pensaram em desistir da carreira



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

Podemos constatar através do gráfico 12 que mais de 72% dos participantes encontram-se desestimulados e demonstram reações opostas às descritas nos estudos de muitos teóricos conforme descrito em capítulos anteriores.

Para oito dos professores que responderam os questionários, os motivos que contribuem para permanecer na carreira são: a estabilidade e o gosto pela profissão. Outros fatores que os

fazem continuar nessa trajetória dizem respeito ao salário, a estrutura e a crença no trabalho docente, que segundo declaram gostam do que fazem e “apesar de todas as dificuldades”, diz (P5), “não desistiria do que faço”.

Por outro lado, (P1), durante a realização do grupo focal, foi quem demonstrou maior frustração com a profissão, assumiu que mesmo gostando do magistério, no futuro pretende abandonar a carreira, pois se sente desestimulada a continuar.

Ao ser interrogados a respeito dos motivos que os levaram a docente, responderam que foi o amor pela profissão e gostar de ensinar que os levaram a tomar essa decisão, (P1) elenca as dificuldades enfrentadas no princípio de sua carreira, expondo o quão tem sido difícil exercer a profissão.

*Porque você está a três anos, você está na luta e você não vê ninguém por você[...]. “No primeiro ano, eu chorava todo dia eu não queria mais, mas precisava trabalhar, eu não queria mais porque era muita indisciplina, muita falta de respeito você não sabe lhe dar com a situação”[...]. “Tem dias que eu saio da minha sala, os colegas são testemunhas, eu falo gente, eu só quero dar aula. Tinha dias que eu não consegui, não consegui” [...]. “No terceiro ano, me adaptei. Você se adapta, você se adapta ao meio acho que é verdade (P1).*

Para Tedesco e Fanfani (2002, p. 73), “essas novas condições do trabalho docente podem produzir doses significativas de frustração e mal-estar profissional”. As declarações da professora revelam uma série de fatores que levaram a esse desconforto e ao longo de três anos minaram com seu desejo de manter-se na profissão.

Cada professor é único, portanto se comporta de modo diferente ao ingressar na carreira. De acordo com o que aponta Tardif (2008, p. 84), a fase da iniciação à docência, “varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações das instituições”. As palavras do autor explicitam o comportamento dos professores participantes da pesquisa. Enquanto uns pensam em desistir da carreira, outros seguem mesmo sabendo que a profissão docente está cada dia mais difícil.

Os professores revelam o desejo de buscar outras realidades como forma de se manter na carreira, mesmo sabendo da importância de permanecer por mais tempo na mesma escola para poder compartilhar das conquistas com a evolução da aprendizagem dos alunos através do trabalho que a equipe desenvolve.

Porém, o desejo por melhores condições de trabalho, por valorização e por qualidade de vida fala mais alto.

*Eu quero qualidade de vida. Não quero ser reconhecido porque eu não fiquei careca, fiquei com depressão anual venci e não morri E aí você vai ganhar um cargo, eu não*

*quero isso, eu quero dar aula de Língua Portuguesa. Ensinar Camões, a grande literatura (P5).*

A valorização e a estabilidade também são citadas por oitos dos professores que participaram do questionário, como algo que influencia na decisão de permanecer ou não na carreira.

Os professores consideram a estabilidade profissional adquirida por meio de concurso público, um porto seguro que garante segurança e tranquilidade em uma sociedade que permeia o caos gerando instabilidade econômica e crise, o que elevou a taxa de desemprego. Nesse sentido, muitos professores buscam nos concursos uma forma de fugir da crise que se estabeleceu no país.

*O serviço público municipal, ainda se mostra um espaço bem melhor para se exercer a docência se comparado com o Estado, por exemplo. (P12Q).*

Muitos disputam vagas nos concursos oferecidos pela rede, pois a mesma se mostra boa opção para se trabalhar.

Sobre a valorização, relatam não ser das melhores em virtude do plano de carreira. Oito professores se posicionam e falam que a remuneração e o plano de carreira desestimulam qualquer profissional.

*O novo plano de carreira. Salário inicial baixo, sem chances de aumento compensador e motivador (P3Q).*

*A demora e a incerteza se algum dia chegarei a receber aumento salarial, mesmo com aquisição de novos conhecimentos acadêmicos, para nós professores que fazemos parte do novo plano de carreira (P8Q).*

*A falta de valor que nós recebemos, já que nossa profissão não é muito bem notada neste país. Podemos ver claramente pelo novo plano, que não nos gratifica pela formação continuada, já que muitos podem nunca conseguir a evolução (P9Q).*

*O novo plano de carreira. Mesmo sendo doutor, preciso aguardar um longo tempo para ter essa formação reconhecida, e ainda há grandes chances de ela não ser reconhecida (P9Q).*

*A remuneração e o sistema de evolução salarial (P20Q).*

*A desvalorização dos meus títulos neste plano de carreira novo (P21Q).*

A questão da valorização da profissão docente e do trabalho do professor é uma questão polêmica e gera grandes discussões.

Segundo André (2015), o relatório da OCDE discute três modelos de remuneração já adotados por algumas instituições públicas.

Um deles é a “remuneração por mérito”, que consiste em oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou no resultado de testes padronizados, e pela observação de aula. O segundo modelo é o da compensação “baseada em conhecimentos e habilidades”, que envolve geralmente maior remuneração se forem demonstrados conhecimentos e habilidades que possam melhorar o desempenho dos estudantes. O terceiro é a “compensação baseada na escola”, que significa compensações financeiras relacionadas ao desempenho dos estudantes em relação a uma série ou à escola como um todo (ANDRÉ, 2015, p. 224).

Segundo a autora, os argumentos expostos no relatório tanto são favoráveis quanto desfavoráveis.

Ainda de acordo com André (2015), no Brasil existem aqueles que defendem esse sistema acreditando que os prêmios e incentivos financeiros estimulam os docentes e as escolas a aumentar seus esforços e apresentar melhores resultados em relação à aprendizagem dos alunos. Àqueles que se posicionam contra, acreditam que a medida contribui para o empobrecimento do currículo escolar.

Polêmicas à parte, uma verdade é absoluta, o professor é um profissional mal remunerado. E enfrentar a rotina que se enfrenta, hoje, na sala de aula, ganhando baixos salários é declaradamente uma situação difícil. Os professores se dizem frustrados com tamanho descaso do poder público que dependem de seus esforços para conquistar bons índices educacionais em relação à aprendizagem dos alunos.

A vida do professor é uma luta constante e a permanência na carreira também exige muito esforço. Os motivos para sair são tão fortes quanto os motivos para ficar.

As respostas para a questão a seguir são significativas. O que o fez permanecer na carreira?

*Acreditar no que posso proporcionar aos alunos, apesar das dificuldades (P1Q).*

*Amo o que faço hoje em dia (P2Q).*

*Gosto de ser professora (P3Q).*

*O único elemento que me estimula a permanecer na rede, além da falta de outras oportunidades melhores, é o contato com os alunos e alunas (e seus processos de ensino-aprendizagem) (P6Q).*

*O reconhecimento que alguns alunos têm por nós (P9Q).*

*Gosto pela profissão e quantidade de tempo investido (P13Q).*

*Acreditar que posso e devo fazer parte da construção de uma sociedade melhor (P14Q).*

*A certeza de que a escolha da carreira que fiz foi a correta (P15Q).*

*A necessidade de trabalhar (P16Q).*

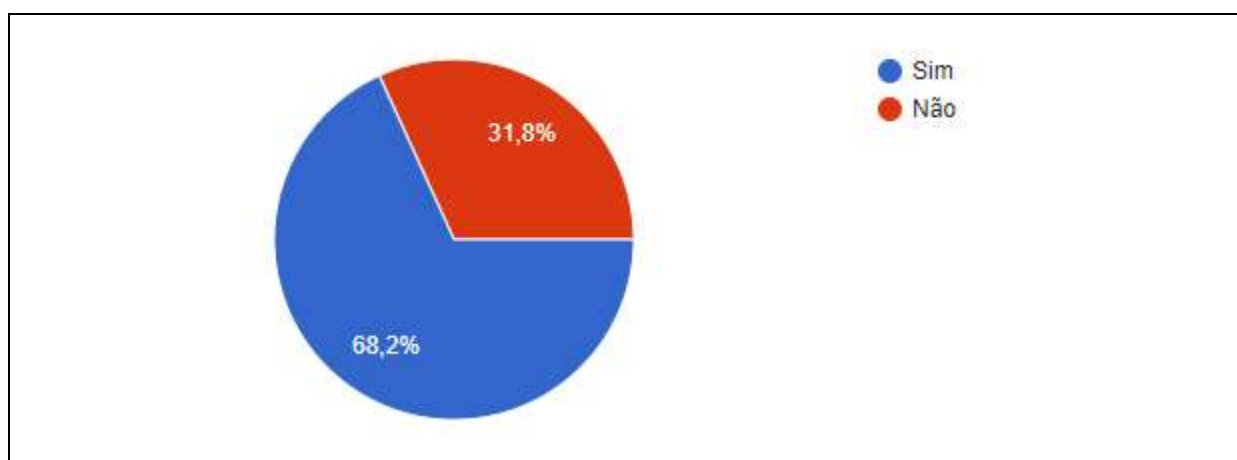
*Não ter as condições financeiras para seguir adiante com outro plano (P17Q).*

*O gosto e amor pela História e pela profissão (P21Q).*

*A questão financeira, tudo o que já investi, como os estudos, tempo (P22Q).*

Os professores agarram-se em seus motivos e nas suas certezas para lutar contra todas as expectativas frustrantes e permanecer na carreira, pois acreditam que no futuro serão recompensados com melhores condições de trabalho e com uma profissão mais valorizada.

Gráfico 13 - Professores que acreditam na melhoria da docência



Resultados dos dados coletados pela autora a partir do formulário Google.

Os docentes acreditam que, com o tempo, suas práticas serão aperfeiçoadas, compreenderão melhor os sistemas burocráticos da profissão e, principalmente, que a experiência lhes trará a segurança para realizarem seu trabalho de forma mais eficiente. Parecem acreditar que serão capazes de desenvolver melhores relações com alunos, colegas.

Sobre do que sentem falta na formação, citam investimentos em formações práticas, conhecerem mais sobre educação especial, se aperfeiçoarem e aprenderem a trabalhar com recursos tecnológicos, especializarem-se mais e serem reconhecidos.

Permanecer na carreira implica acreditar no sistema educacional e adotar uma visão de que as transformações da sociedade podem começar pelas atitudes de cada um e se desejamos uma profissão mais valorizada e melhores condições de trabalho, cabe a cada um trabalhar para conquistar o que deseja.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das necessidades dos professores iniciantes vem de longa data, no entanto, tem se tornado mais frequente o debate em torno deste assunto em âmbito nacional, porém ainda se espera maior ênfase nessa discussão, aspirando que se vá além do debate, passando às ações efetivas, colocando-se em prática projetos e ou políticas de inserção à docência que venham beneficiar o docente iniciante na jornada inicial. O mapeamento dos trabalhos relacionados ao tema comprova que nas últimas duas décadas houve um interesse maior de pesquisadores em investigar o ingresso docente e os desafios enfrentados ao darem os primeiros passos na profissão. Os estudos discutem o processo de inserção do iniciante no magistério bem como o processo de desenvolvimento profissional, as necessidades formativas iniciais e continuada e o apoio ou a falta de apoio dos sujeitos educacionais dentre os quais estão: equipe gestora, coordenadores e os pares mais experientes.

Para dar início as considerações, retorno ao objetivo principal “analisar o ingresso de professores iniciantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal, de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, buscando identificar os fatores que favorecem e/ou dificultam o início de sua jornada profissional nesse contexto”. Seguindo esta ideia, busquei nos aportes teóricos a percepção dos autores acerca dos desafios da inserção na docência na rede, período considerado por muitos como sendo de intensas aprendizagens, repleto de medos, inseguranças e muitos desafios a serem superados, enquanto os docentes iniciantes se adaptam à profissão. Além desses fatos, salientam que as instituições formadoras deixam a desejar quando se trata de formar o professor com bases sólidas para o exercício docente. Deste modo, o início da profissionalização demanda uma série de conhecimentos que, até onde se sabe, vão sendo construídos de acordo com as experiências vividas. Essa base de conhecimentos quando bem construída, poderá tornar menos árduo e complexo o início da profissionalização.

Tardif (2002) destaca os saberes docentes para o exercício profissional, lembrando que os saberes iniciais não são estagnados e estão em constante processo de construção. Seguindo esse pressuposto, Garcia (1999) disserta que os saberes iniciais - base para o ensino - se constroem no início da docência, mas outros saberes novos vão complementando os antigos e, desse modo, os saberes docentes serão construídos ao longo da profissão.

O autor relata também que o princípio da carreira de professor apresenta características próprias, específicas, únicas. E nesse período, o professor se dá conta que a escolha profissional



nem sempre condiz com as expectativas dantes idealizadas. Em detrimento disso, muitos sofrem um choque ao se deparar com a realidade presente no cotidiano escolar, segundo descrevem autores como Garcia e Huberman (1995). Diante dessa constatação, enfrentam os primeiros dilemas, encararam a profissão escolhida com todas as suas implicações, tensões e dificuldades. Mariano (2006) discorre que parte das dificuldades iniciais pode ser superada formando parcerias. Segundo o autor, é indispensável, para o iniciante no período de adaptação, a presença de professores mais experientes, cujas atitudes e práticas podem levar o ingressante a repensar os modelos e as práticas de ensino adotados, reconstruindo-os e, conseqüentemente, irá construindo sua identidade profissional, a qual será lapidada ao longo da carreira profissional.

A análise dos resultados de estudos anteriores sinalizou a consonância entre os resultados obtidos por meio da coleta de dados junto aos professores iniciantes da rede municipal em questão. A semelhança pode ser notada nos discursos dos professores participantes deste estudo, os quais relatam viver momentos desafiadores e de grandes descobertas. Os sujeitos, cada um à sua maneira, enfrentam, hoje, os desafios inerentes da carreira docente, vivenciando momentos de descobertas e sobrevivência, desafios estes que podem vir com carga maior de complexidade dependendo do contexto ou podem ser menores quando estes se deparam com pessoas mais acolhedoras.

Ouvir os iniciantes fez-me reviver o período inicial da docência. Após concluir a graduação, julgava estar preparada para o trabalho. No entanto, logo no primeiro dia de aula, a certeza que tinha desapareceu nas primeiras horas. Busquei em minhas memórias algo da formação que pudesse me ajudar naquele momento, mas foi sem êxito, pois percebi que nem a formação inicial, nem o período em que fiz estágio, prepararam-me para aquela experiência. Nem mesmo o tempo em que passei acompanhando de perto o trabalho de outros professores mais experientes foram suficientes para me ajudar. Aquela situação era diferente. Todos os alunos agora estavam sob minha responsabilidade, era minha a tarefa de observá-los e verificar as necessidades e o desenvolvimento deles. Era o que eu almejava, porém tinha muitas dúvidas acerca do que fazer e de como atuar. Até então, espelhava-me na atitude de outras colegas, no entanto, agora era preciso construir minha própria identidade. A falta de orientação adequada, a falta de disposição de colegas para ajudar-me a compreender aquele universo infantil, atrelado ao meu acanhamento e a minha insegurança foram fatores complicadores naquele momento.

A saída para sanar tantas dúvidas era preencher as lacunas deixadas pela formação inicial deficitária. Ao pensar no ensino que tive no Magistério percebi o quão foi falha. Ela proporcionou-me as primeiras bases teóricas. Aprendi acerca das concepções de autores como Piaget, Vygotsky, entre outros, o que foi bom para começar a compreender o universo infantil

e como a criança aprende, no entanto, faltou preparo para a prática. A instituição formadora parecia presa ao passado, ensinava práticas que já não se aplicavam mais nas escolas quando assumi minha sala. O estágio onde poderíamos ter aprendido sobre a prática docente, consistia apenas em observar outros professores trabalhando. Não houve durante o estágio, momentos onde pudéssemos experimentar na prática o ofício de professor. Não tivemos oportunidade de trabalhar com os alunos. Na faculdade, não foi diferente. Deram continuidades aos estudos da base teórica e, como sempre, a prática que deveria ser o foco maior na formação inicial de professores, ficou fragilizada por não ter sido contemplada como deveria. O estágio visto hoje como um meio do estudante de pedagogia aprender como atuar, não recebe a atenção necessária das instituições formadoras de forma a atingir o propósito de proporcionar, ao estudante de licenciatura, um ensaio para a prática docente.

Assim como hoje, durante a graduação não percebi vínculo entre as instituições (universidades e escolas de base onde foram feitos os estágios), que pudesse favorecer a formação dos futuros professores. O distanciamento entre estas instituições é uma máxima e, como podemos perceber, é a aproximação destas que trará qualidade para a formação docente. Atualmente, existe uma parceria entre prefeitura e o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) que se responsabiliza por contratar estagiários, no entanto, não se percebe nenhum movimento de acompanhamento desses estudantes no sentido de verificar como está se dando essa etapa da formação. Formar parceria com os professores das escolas, que poderiam assumir a função de orientar e acompanhar esse período da formação seria uma alternativa para garantir ao estagiário a aprendizagem do ofício docente. Outra saída, mencionada pelos participantes da pesquisa, seria a “residência pedagógica”. Para Nóvoa (2009) o exemplo dos médicos em hospitais seria uma alternativa plausível a seguir fazendo com que a formação dos professores ocorra dentro da profissão. Mas o que existem no Brasil são iniciativas isoladas de estados e municípios que idealizaram e colocaram em prática programas de residência na docência como é o caso de Jundiaí e da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos). Programas estes que se enquadram nos termos dos Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013 instituído no estado de São Paulo.

De uma forma ou de outra, a união entre universidade e escolas de educação básica é o que tanto os sujeitos participantes desse estudo quanto os pesquisadores dizem faltar na formação docente. Segundo relatam, a proximidade de ambas poderá proporcionar aos iniciantes o conhecimento da prática, que se dará por meio de um estágio bem planejado onde o estudante poderá desenvolver atividades junto aos alunos, sendo acompanhado de perto por

professores mais experientes, que lhes ajudariam a adquirir as primeiras noções do trabalho docente.

Hoje, vejo a necessidade de se reestruturar o currículo e modificar o ensino nas instituições formadoras de professores, observando as necessidades atuais das escolas de bases, quem e para que formar. É fundamental, conforme expõe vasta biografia, repensar o currículo das instituições formadoras de modo que não sejam deixadas lacunas na formação inicial e que o ensino seja abrangente, formando os futuros professores na sua totalidade para que tenham domínio dos conteúdos a serem ensinados e sejam preparados para atuar em diferentes segmentos educacionais e em realidades distintas. Para tanto, sabe-se que a formação inicial precisa ter boa base teórica e prática, o que talvez tenha faltado a mim e a tantos outros profissionais que se assustam ao se deparar com a realidade da sala de aula e veem aquele como um espaço estranho, desconhecido, que causava temores no princípio da carreira.

Em um futuro próximo, espera-se que a formação inicial prepare o docente para reagir positivamente ao choque inicial e com segurança e preparo possam encarar os desafios da inserção profissional. Desse modo, acredito que a permanência na carreira será maior e que os índices de desistência, considerados altos, passarão a diminuir cada vez mais, especialmente, se o ingressante puder contar com uma formação continuada, centrada na escola. Isso foi uma das sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa, onde as situações reais do cotidiano escolar ligadas às práticas e às situações específicas para a construção do conhecimento dos alunos e a aprendizagem destes, possam ser refletidas e repensadas por todos, visto que a cada ano os alunos atendidos são diferentes.

Quando pensamos em formação continuada, há que se priorizar alguns aspectos com essa formação, atendendo o clamor dos iniciantes e dos professores mais experientes que solicitam que sejam priorizados na formação continuada: o diálogo, a troca de ideias e experiências com os pares e coordenadores das áreas específicas, discutindo soluções para as práticas do dia a dia, como por exemplo:

- Sanar as dúvidas iniciais dos professores acerca da elaboração de planejamentos, da gestão da sala de aula e de atividades rotineiras;
- Formar para a diversidade, ou seja, formar professores capazes de trabalhar em diferentes situações e com a multiplicidade de necessidades apresentadas pelos alunos, proporcionando ambiente acolhedor, onde todos se envolvam e ampliem sua rede de conhecimento;
- Oferecer base teórica pertinente e significativa para as necessidades docentes, construindo pontes entre teoria e prática;

- Viabilizar a troca entre os pares, concedendo espaço para que todos os professores possam compartilhar as boas práticas, proporcionando ricas trocas e apoio um ao outro.

Como é sabido, além dos dilemas relacionados à formação inicial e continuada, existem outros apontados por professores iniciantes e anunciados por muitos estudos, que vem de encontro aos relatados pelos sujeitos desta pesquisa, que marcam o início da docência, entre os quais estão: a solidão, a gestão da sala de aula, a indisciplina dos alunos, a inexistência de troca entre os professores, a falta de apoio e a diferença entre o real e o imaginado. Os sentimentos de insegurança e falta de confiança também estão presentes nesta fase inicial. O grau de complexidade dos dilemas e desafios iniciais depende de fatores como: o contexto, o acolhimento, a formação inicial e continuada e da própria disposição do sujeito que inicia na carreira em qualificar-se, adquirindo conhecimentos novos, buscar práticas de ensino atuais e também novas maneiras de se relacionar com alunos e colegas de trabalho.

Para Lima (2006), o começo da carreira não é fácil, no entanto, a forma como se dá esse princípio, a iniciação profissional pode ser a causa de problemas vividos por muitos docentes. De acordo com a autora, deixar que o professor passe pelo processo de iniciação sozinho, sobrevivendo a sua maneira, pode ser um fator gravíssimo, tendo em vista que a educação e os processos educacionais envolvem muitos profissionais. Desse modo, ninguém está sozinho ou deva se sentir sozinho em nenhuma etapa da jornada profissional, uma vez que o sistema educacional dispõe de profissionais, cujas funções consistem em oferecer apoio a gestores e professores e que quando muitos se queixam da falta de apoio, conforme os dados revelam, há que se repensar o modo como está se dando o ingresso profissional na rede e como o profissional que chega está sendo acolhidos e acompanhado nessa jornada inicial.

Os dados revelam que o contexto escolar desafia os professores iniciantes e têm causado inquietudes a estes profissionais em detrimento das mudanças que apresentam. As escolas têm buscado adaptar-se ao mundo moderno, mas parecem manter-se muito ligadas a costumes e às práticas do passado. O que não se enquadra ao perfil dos alunos presentes no cotidiano hoje. A população escolar nasceu na era moderna, transformada pela globalização, resultando em uma geração denominada: geração tecnológica da comunicação e da informação. No entanto, há uma infinidade de informações e recursos tecnológicos não canalizados que se perdem. Nem os jovens nem a escola conseguem canalizar e tirar o melhor proveito da gama de informações que existem. O resultado disso pode ser o que vemos hoje na sociedade, em que poucos sabem muito e usufrui daquilo que o conhecimento lhes proporcionou e muitos sabem pouco, tateando em busca de algo melhor. É preciso superar as barreiras que distanciam

aluno/professor/conhecimento encontrando saídas para que todos se envolvam com a aquisição de conhecimentos, independente do contexto e da realidade social.

Outro desafio mencionado, ligado ao contexto, diz respeito às turmas que lhes são ofertadas. São as turmas mais difíceis que apresentam maior grau de complexidade. Segundo relatos, normalmente as salas disponíveis são provenientes de escolas periféricas, inseridas em contextos problemáticos, onde as famílias sofrem com a desigualdade social e econômica. Assim sendo, é necessário repensar a atribuição de aulas, tencionando uma mudança no modo de fazê-la, promovendo mudança também no pensamento do professor de modo que este passe a desenvolver uma nova cultura em torno desse processo. É fundamental que se perceba a necessidade de que as turmas mais problemáticas fiquem sob a responsabilidade de professores mais experientes, sendo aos iniciantes ofertadas as turmas nas quais pudessem aprender com maior desenvoltura o ofício da docência, visto que a prática é parte imprescindível na construção dos conhecimentos profissionais dos professores.

Outro desafio muito mencionado pelos professores diz respeito à falta de apoio e acompanhamento destinados aos iniciantes, tanto pela gestão escolar quanto pela Secretaria de Educação. Os professores mencionam que deveria ser pensado um programa de apoio para inserção docente como forma de suprir o isolamento nessa fase descrita por muitos autores, pois trata-se de um momento decisivo à carreira, podendo resultar na permanência do professor na carreira ou na desistência do magistério, em detrimento da insegurança diante dos desafios da profissão. Os participantes do estudo propõem a aproximação, do contexto escolar e dos professores das áreas, os Coordenadores das disciplinas que trabalham na Secretaria de Educação, pois esse contato, além de possibilitar um conhecimento maior aos Coordenadores acerca das necessidades daquele contexto, permitiria troca mais efetiva com o especialista. Dizem terem sentido falta do apoio dos gestores escolares. Segundo os dados coletados junto aos sujeitos, o acolhimento nas escolas não conta com apoio sistematizado. A atenção dada ao iniciante conta com a disposição de cada equipe escolar. Segundo relatam, não deveriam contar com a sorte, mas deveriam ser melhor acolhidos. O acolhimento deveria ser igual para todos, se fossem sistematizadas algumas medidas pela Secretaria de Educação.

No discurso de alguns professores, constatou-se que apoiam a iniciativa da rede em oferecer acolhimento aos ingressantes. No entanto, destacam que tanto o acolhimento quanto o acompanhamento inicial oferecido carecem de serem repensados, para que sejam propiciados encontros com mais informações acerca do funcionamento da rede. Ademais, que seja privilegiada a troca entre professores, buscando soluções reais para as práticas cotidianas consideradas mais urgentes nesse princípio.

Destaco aqui a importância do trabalho conjunto de supervisores, coordenadores orientadores e diretores em prol do acolhimento aos iniciantes, no sentido de integrá-los, fazendo com que se sintam parte da escola e da equipe, orientando-os e acompanhando-os, dispensando a atenção da qual necessitam para as primeiras aquisições do fazer docente.

O fato dos docentes ingressantes, muitas vezes, assumirem as piores salas de aula, os levam a encarar um dos principais dilemas: alunos indisciplinados. Os professores, diariamente, lidam com essa questão e muitos dizem sentirem-se sozinhos com seus dilemas, pois por conta das questões burocráticas e de outros tantos problemas que a gestão precisa se dedicar, não contam com reuniões de equipes, onde as discussões e a troca possam levar à solução dos problemas. As ações existentes não são preventivas, não se busca a fundo compreender as causas da indisciplina por meio de estudos. Outro aspecto que não favorece é o distanciamento entre família e escola. Pude observar na escola em que realizei o grupo focal, que em detrimento do contexto e diante da possibilidade de que familiares e alunos pudessem ultrapassar os limites e agir com violência, a equipe gestora se acercou de cuidados aumentando ainda mais o distanciamento com certas famílias de alunos indisciplinados. Desse modo, a equipe gestora assim como os professores se veem sozinhos nos casos onde não podem contar com os familiares. No entanto, a escola precisa driblar essa situação e encontrar meios para colocar em prática aquilo que é previsto no Projeto Político Pedagógico: planejar ações de aproximação com as famílias o que vem de encontro com o que diz Lima (2006). Para o autor, é papel da escola proporcionar momentos integrativos onde as famílias possam entrar na escola e compreender melhor a dinâmica do trabalho ali realizada. Desse modo, possa compreender a importância da participação da família para o sucesso do trabalho ali desenvolvido. Quando isso não acontece, gestores e professores seguem dispensando energia para apagar os focos de incêndios sem investir nas causas, como ocorre em muitas realidades. E os ingressantes que tendem a absorverem muito dessa gama de problemas, sozinhos, têm que se adaptar a ambientes desconhecidos e a situações conflituosas, buscando meios próprios para enfrentar seus desafios e dilemas.

Outro aspecto questionado pelos professores ingressantes diz respeito às condições de trabalho e à falta de incentivo para permanecer na carreira. Questionam os baixos salários, a falta de tempo para se dedicarem aos planejamentos, queixam-se da falta de interesse dos alunos em aprender, dos ambientes insalubres e, por fim, reclamam do novo plano de carreira que veem como algo desestimulante. Em meio a todos esses impasses, preza-se pelo dia em que os professores iniciantes, tanto da rede pesquisada quanto do cenário nacional, consigam desfrutar de políticas públicas que regulamentem a inserção na docência, priorizando o acolhimento e

acompanhamento sistematizado voltado para atender as necessidades relacionadas à prática docente.

Vencido os primeiros anos, chamado período da “sobrevivência”, os professores relatam que a preocupação consiste agora em investir em novas formações, visando o desenvolvimento profissional. Para tanto, citam seus superiores – gestores escolares, Orientadores Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos – como sendo os principais colaboradores na inserção à carreira docente. No entanto, ficou claro ao longo da pesquisa, por meio dos dados apresentados, que nem todos os profissionais mencionados percebem a importância de seu papel, no tocante ao processo de inserção de professores na profissão. Nesse sentido, espero poder por meio dos resultados dessa pesquisa, contribuir levando ao conhecimento de equipes gestoras e equipes de especialistas da Secretaria de Educação, os apelos dos iniciantes e, desse modo, futuramente o cuidado desses profissionais com o ingressante possa ser maior, no sentido de promover a inclusão e a integração destes, junto à escola e ao grupo de professores.

Minha expectativa ao finalizar este estudo é que os resultados aqui trazidos, cheguem ao conhecimento de gestores, coordenadores e dirigentes, englobando instâncias municipais, estaduais e nacionais de modo que à inserção docente, sejam ofertados acolhimento e acompanhamento que minimizem os impactos iniciais. Motivada a evitar que novos ingressantes passem pelo que eu e tantos outros colegas passamos ao ingressar na rede, tenho como desafio levar ao conhecimento dos agentes da secretaria de educação do município pesquisado, por meio de contato pessoal, os resultados, as solicitações dos ingressantes e as sugestões de caminhos alternativos para facilitar o ingresso e a formação continuada de professores iniciantes. Dessa forma, esta pesquisa não esgota o assunto nem a discussão, mas abre possibilidades para futuras pesquisas com outros prismas, ampliando e aprofundando a temática.

Ao longo dessa pesquisa, revivi minha trajetória e percebi que me encontro numa fase mais estável, passados os dilemas iniciais. No entanto, os depoimentos dos participantes que responderam ao questionário, o encontro com os sujeitos do grupo e com outros iniciantes os quais encontrei em cursos de formação continuada, emocionaram-me, pois vi-me retratada na situação que muitos deles relatam se encontrar. Estive com professores que passavam tranquilamente pelo ingresso na docência, outros sofriam, choravam por se sentirem impotentes e relatavam quando tinham chance acerca dos dilemas vividos, entre eles, a indisciplina dos alunos e a falta de apoio. O que mais frustrou-me foi, certo dia, chegar à escola e saber que uma colega iniciante havia desistido de trabalhar na docência. Eu ainda estava no início do primeiro ano de mestrado, talvez tivesse sido diferente meu olhar para aquela colega hoje, diante do

conhecimento teórico adquirido ao longo do percurso acadêmico. Naquela ocasião, apenas conversava individualmente com a professora, visto que seus alunos tinham sido meus no ano anterior. Hoje sei que a discussão deveria ter ido para o coletivo, todos juntos poderíamos ter refletido sobre a situação, pensando ações coletivas de apoio à professora, visto que o aluno não era só dela, mas de toda escola e todos nós estamos envolvidos na formação desse aluno. Enfim, chego ao final desta transformada no modo de agir e pensar os processos educativos, sabendo que o caminho da docência inclui o momento mais difícil que é a inserção, momento árduo, mas que pode ser superado quando estamos dispostos a dialogar, a refletir e a construir coletivamente práticas de ensino inovadoras e transformadoras.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. S. **Professores iniciantes: o ingresso profissional nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo, 2016. 166. il. Dissertação de Mestrado - Universidade de Taubaté.
- ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001
- AMADO, J. **A indisciplina e a formação do professor competente**. In: Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Anais online (p. 1-19). Lisboa: Universidade de Lisboa. 2001. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>> Acesso em: 10 out. 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação. Porto Alegre, v.33, n.3, 174-181, set./dez., 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013: 123-131. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>> Acesso em: 15 out. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. (Org.) **Escritos de educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 39-64.
- CALIL, A.M.G.C. **A formação continuada no município de Sobral/CE**. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16139>> Acesso em: mar. 2017.
- CAMPOS, Ana Elisa Araújo Maia. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-*pibidianas*: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino**. Minas Gerais – BRASIL. 2016
- CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. In: Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida Lisboa, 2007.
- MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. Documento do Preal, n. 52.
- CAVACO, M.H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.
- DAVIS, Claudia L. F. et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FERREIRA, A. D. P. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades.** São Paulo, 2016. 108. Dissertação de Mestrado - Universidade de Taubaté.

FURTADO, Julio. **A gestão da sala de aula.** Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/2015/11/22/a-gestao-da-sala-de-aula/>> Acesso em: 10 de julho de 2018.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Disponível em:<http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf> . Acesso:15/07/18.

GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.51-76.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores – para uma mudança educativa.** Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

\_\_\_\_\_. Estudio sobre estrategias de inserción profesional em Europe. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999a. Disponível em:<<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2018

\_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira sobre formação docente.** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2018

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro 2005.

\_\_\_\_\_. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** - RBFP ISSN 1984-5332, Vol.1, n.1, p. 90-102, Maio/2009.

\_\_\_\_\_. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *In: III Congresso 133 Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, 2012, Santiago do Chile, 2012a. n.p., cd-rom, p.1-11.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.**4ª. Ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores Iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Dilemas'**. 2014 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade da Região de Joinville, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão.** 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, Mai-Ago, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores.* Portugal. Porto Editora. 1995. p. 31-61

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2009/2010.

KENSKI, V. M **Educação e Comunicação: interconexões e convergências.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. 320 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90200>>.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E. C. A. S. A escola e seu diretor: algumas reflexões. *In: O papel do diretor e a escola de 1º grau,* pp. 117-124, Série Idéias, 12. São Paulo: FDE, 1993.

LIMA, E. F. **Sobrevivência: No início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do Professor Polivalente e Saberes Docentes na Escola Pública.** 2007. 280f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho de gestor escolar.** Rio de Janeiro, DP&A, 4ª edição, 2000

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, A.L.S. início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. *In: LIMA, E.F. (Org.) Sobrevivência no início da docência.* Brasília: Liber Livros, 2006.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. *In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.) Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.* São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e gestão: propondo uma parceria**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. Rio de Janeiro, v.21,n.80,p.547-562,jul./set. 2013

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992c.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

\_\_\_\_\_. Dilemas Práticos dos Professores. **Revista Pátio**. Ano VII - Nº 27 - Agosto à Outubro 2003.

\_\_\_\_\_. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na Revista Simpro-SP, São Paulo: p. 01-24. 2007.

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades”** no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORSOLON L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola. 2001.

PAPI, S.O.G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: Um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado em Educação da Pontifca Universidade Católica do Paraná – PUC, 2011.

PEREIRA, O. J. T. ; ROCHA, S.A. . Por entre espelhos: O professor iniciante e a pesquisa. In: XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Curitiba - PR. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2015. v. 1. p. 1-15.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J. A. **Professores iniciantes da rede municipal de ensino São José Dos Campos: inserção, desafios e necessidades**. São Paulo, 2016. 162. il. Dissertação de Mestrado - Universidade de Taubaté.

PRADO, I.G. A. **O MEC e a organização curricular**. São Paulo, Perspec. vol.14 no.1, São Paulo Jan./Mar. 2000.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Que é ser professor hoje? *In: A profissionalidade docente revisada*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROLDÃO, M. C. et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Mato Grosso, Observatório da Educação.

SILVA, M. S. L; ROCHA, S.A. **Os dilemas do professor iniciante e sua inserção na prática docência**. 2014. p.1-12.

SILVA, Meire Lúcia Andrade; **O papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada**. Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2010. 16 f. Monografia (Pós-graduação em Coordenação Pedagógica), Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2011.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Ariovaldo Jacquier de. **Dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SOUZA, S. O. ; ROCHA, S.A. O professor experiente e os diferentes olhares sobre o acompanhamento ao professor iniciante. *In: Congresso Nacional de Educação XIII EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação? SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO*. Tema: Formação de professores: conte, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: Evelise Maria Labatut Portilho e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, 2017. p. 1-16.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dos passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.123, p.551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. [conectados]. 2000, vol.21, n73 [citado em 2018-04-08], pp.209-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>? Acesso em: 26 jul. 2018

TEIXEIRA, B.B. **Diretores de escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo**. In: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>, 2009. Acesso em 7 de set. 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. **cadernos pagu** (17/18) 2001/02: pp.81-103.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos Professores. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre, RS. ArtMed, ano VII, n. 27, ago./out. 2003.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, n. 220, p. 44-9, 1992

## APÊNDICE I

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 mestrandia Eliane Carneiro de Araújo, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Sua colaboração no preenchimento das respostas deste questionário será fundamental cujos dados serão utilizados na construção da pesquisa "PROFESSOR INICIANTE: Dúvidas, desafios e perspectivas de uma carreira que se inicia", que está sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> 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

e. ( ) Pós-Graduação - Especialização

f. ( ) Pós-Graduação - Mestrado

g. ( ) 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/ou 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:

- a. ( ) Somente na rede municipal
- b. ( ) Somente na rede particular
- c. ( ) Em ambas as redes de ensino particular e municipal

12- 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

13- Hoje qual é a sua carga horária semanal na Rede Municipal de Ensino?

- a. ( ) até 20 horas
- b. ( ) entre 20 e 30 horas
- c. ( ) entre 30 e 40 horas
- d. ( ) Mais de 40 horas

14- 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? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15- 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

16- Quais os principais desafios enfrentados no início da profissão?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



17- Quais os principais desafios enfrentados hoje no exercício da docência?

---



---



---



---

18- 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?

---



---

19- Como foi o início da sua carreira docente na Rede Municipal de Ensino?

---



---



---



---

Como você se sentiu?

---



---



---



---

O que foi positivo?

---



---



---



---

E negativo?

---



---

20- Como você avalia a formação realizada na escola?

Pontos positivos:

---



---



---



---

Pontos negativos:

---



---



---



---

21- Quais as maiores dificuldades que você encontra para exercer a docência na Rede Municipal de Ensino?

---



---



---



---

22- 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 \_\_\_\_\_

---



---

23- Quais ações você sugere para que os professores iniciantes se sintam (ou sejam) acolhidos?

---



---



---



---



---



---



---

24- 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. \_\_\_\_\_

25- O que o estimula a continuar/permanecer na rede Municipal de Educação?

---



---



---

O que o desestimula?

---



---



---



---

26- Você já pensou em desistir da carreira docente?

- a.  Sim
- b.  Não

Se sim, o que o fez permanecer?

---



---



---

27 - Você considera que, com o passar dos anos, terá mais facilidade na docência?

- a.  Sim
- b.  Não

Por quê?

---



---



---

28- Do que você ainda sente falta na sua formação profissional?

---



---



---



---



---

29- Você está satisfeito com a sua profissão?

- a.  Sim
- b.  Não

Justifique:

---



---



---



---

30- Como você avalia o plano de carreira do magistério da rede municipal?

---



---



---



---

## APÊNDICE II – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Tabela I: Roteiro discussão no Grupo Focal

Questões iniciais	<p>a) Conte como foi seu primeiro dia como professor.</p> <p>b) Como foi entrar pela primeira vez na sala de Aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectativas</li> <li>- Anseios</li> <li>- Como se preparou?</li> <li>- Primeiras impressões</li> <li>- Primeiro contato com os alunos</li> <li>- Resultado</li> <li>- Dificuldade observada</li> </ul>
Questões centrais	<p>c) Como tem sido sua experiência na docência?</p> <p>d) Quais os principais problemas e desafios que vem enfrentando no ingresso profissional?</p> <p>e) Para enfrentar os desafios iniciais, vocês contaram com apoios na escola? Quais foram?</p> <p>f) Quando você tem dúvidas no seu trabalho a quem você recorre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Inicial</li> <li>- Dificuldades</li> <li>-Dia-a-dia na sala de aula</li> <li>-Falta de experiência</li> <li>Falta de relação teoria-prática</li> <li>-Burocracia-</li> <li>Relacionamento família – escola</li> <li>Falta de tempo de estudo</li> <li>- Pessoa da equipe</li> <li>- Orientação</li> <li>- Acompanhamento da equipe</li> </ul>
Questões finais	<p>g) Na sua opinião, que condições a escola deveria oferecer para facilitar o trabalho dos professores iniciantes?</p> <p>h) Se pudesse voltar atrás, escolheria outra profissão? Quais os motivos para que você permaneça no magistério?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que falta?</li> <li>- Como a escola pode agir com o prof. iniciante</li> <li>- Justifique sua resposta</li> <li>-Expectativa para a carreira</li> </ul>

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **PROFESSOR INICIANTE: Dúvidas, desafios e perspectivas de uma carreira que se inicia.**

Mestranda: Eliane Carneiro de Araújo. **Orientadora:** Prof.a Dra Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Professor Iniciante: Dúvidas, desafios e perspectivas de uma carreira que se inicia**”, sob a responsabilidade do pesquisador Eliane Carneiro de Araújo. Nesta pesquisa pretendemos “Analisar o cotidiano do professor iniciante, os fatores que favorecem ou dificultam seu trabalho; compreender como adquirem conhecimentos teóricos e como os aliam a prática, identificando sugestões e ou alternativas que possam beneficiar a iniciação na profissão”.

Sua participação é voluntária e se dará por meio “da aplicação de questionários e grupo focal. O questionário será feito através de do formulário Google contendo questões abertas e fechadas. O grupo focal será realizado em um encontro na própria escola de atuação do professor. Os participantes serão professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental que estejam no período probatório da rede Municipal de São José dos Campos.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo da pesquisa, bem como no momento da divulgação dos dados por meio de publicação em periódicos/e ou apresentação em eventos científicos.

Sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os desafios e as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes ao ingressarem no magistério público, fornecendo indicadores para que esse momento possa ser repensado pelas instituições formadora e pelas secretarias de Educação. Podendo estas, planejando ações para subsidiar o princípio na carreira docente.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Fica garantida a possibilidade de busca de indenizações em caso de prejuízo aos indivíduos que por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentou técnicas de coleta de dados conforme a Resolução CNS510/2016.

O participante terá esclarecimento sobre o estudo e estará livre para recusar-se a participar e a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora que tratará a sua identidade com padrões profissionais e sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão.

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 pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 98234-8870 obs. (Inclusive ligações a cobrar), e-mail [elicaraujo@bol.com.br](mailto:elicaraujo@bol.com.br).

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 996434398.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br).

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Professor Iniciante: Dúvidas, desafios e perspectivas de uma carreira que se inicia**”, 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.

São José dos Campos, \_\_\_\_\_ de janeiro de 2018.

1. Assinatura do (a) Participante: \_\_\_\_\_
2. Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROFESSOR INICIANTE: Dúvidas, desafios e perspectivas de uma carreira que se inicia

**Pesquisador:** ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 82048418.5.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.488.457

**Apresentação do Projeto:**

Conhecer os principais aspectos que dificultam ou favorecem o início da carreira docente

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar o cotidiano do professor iniciante dando ênfase aos fatores que favorecem e ou dificultam o início de sua jornada profissional

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são mínimos devido a metodologia aplicada. Caso o participante se sinta desconfortável com alguma pergunta feita ou com alguma colocação, o mesmo poderá se retirar do grupo e não mais participar. Sua recusa em não participar, não acarretará em qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo no que se refere a sua participação, fala, opinião e posição discutidas no grupo focal.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os dados coletados com essa pesquisa não só permitirão conhecer as fragilidades nesse início de carreira, momento já marcado na vida profissional, por ser cercado de inseguranças e incertezas, mas também fornecerão rico material para a rede investigada apresentando as expectativas, dificuldades enfrentadas e o que almejam os professores iniciantes.

**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: 2.488.457

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Padrões profissionais de sigilo no que se refere a participação, fala, opinião e posição discutidas no grupo focal.

**Recomendações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 02/02/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1060406.pdf	15/01/2018 22:39:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/01/2018 22:34:09	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/01/2018 22:33:31	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADOR.pdf	10/01/2018 11:18:43	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	10/01/2018 11:05:13	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	10/01/2018 11:03:51	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/01/2018 11:02:52	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/01/2018 11:39:49	ELIANE CARNEIRO DE ARAUJO	Aceito



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.488.457

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 06 de Fevereiro de 2018

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(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