

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

TÂNIA CRISTINA SILVA PESSOA

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

TÂNIA CRISTINA SILVA PESSOA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

370
P475i

Pessoa, Tânia Cristina Silva

A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional / Tânia Cristina Silva Pessoa. – Presidente Prudente, 2016.

135 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Raimunda Abou Gebran

1. Professor formação. 2. Inserção Docente. 3. Ciclo de Vida Docente. 4. Identidade Docente. I. Título.

TÂNIA CRISTINA SILVA PESSOA

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Presidente Prudente, 30 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Orientadora: Raimunda Abou Gebran
Instituição: UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
Local: Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Instituição: UNESP – Universidade Estadual Paulista
Local: Marília - SP

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Instituição: UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
Local: Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Ao nosso querido Deus...
Até aqui nos ajudou o Senhor...
(Samuel 7:12)

AGRADECIMENTOS

Ao longo da construção deste trabalho, imaginei-me redigindo esses agradecimentos. Em vários momentos, senti-me grata àqueles que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos nesse processo de construção.

Hoje, ao olhar para toda trajetória, tive a oportunidade de me lembrar de cada um dos que me acompanharam de perto ou de longe nesse desafio. Sem dúvida, este trabalho só foi possível porque todas e cada uma dessas pessoas compartilharam desse projeto comigo.

A todas essas pessoas, manifesto minha gratidão e, em especial...

Aos meus pais, Ronaldo e Maria, que sempre estiveram ao meu lado, abençoando-me e me encorajando para prosseguir no caminho do conhecimento.

À minha querida irmã e ao seu esposo, Eduardo, que em todas as vezes que precisei consultá-los sobre qualquer assunto da dissertação, sempre se dispuseram de seus finais de semana para ajudar-me e orientar-me nas dúvidas que tinha.

Às minhas amigas, Rose, Letícia e Priscila, que ouviram com paciência meus desabafos nos dias de angústia e entenderam minhas ausências em dias especiais de suas vidas.

Aos meus amigos, Valdeci, Fátima e Elisa, que retornavam cada mensagem, auxiliando-me com materiais de apoio e com dicas para superar os momentos difíceis de dúvidas e de angústias.

À minha companheira de trabalho, Dona Terezinha, que esteve comigo e suportou minha ansiedade durante todo o trabalho e com sabedoria me instigou a continuar.

Registro aqui minha eterna gratidão à Professora Doutora Helena Faria de Barros, que me aceitou como aluna e com paciência e carinho me orientou no início dessa caminhada.

À professora Raimunda, que deu continuidade às orientações do projeto com profissionalismo, determinação e competência, sem deixar de me acolher com carinho e afeto.

Aos professores que estiveram comigo nessa jornada contribuindo para o meu crescimento acadêmico em dedicar todo os seus conhecimentos em sala de aula, sendo eles os professores: Dr. Adriano, Dra. Camélia, Dr. Marcos e Dr. Wagner.

Agradeço aos componentes da banca julgadora, que aceitaram compô-la e que foram extremamente importantes em seus julgamentos e pareceres, contribuindo com suas orientações, opiniões e sugestões, a fim de que o trabalho estivesse muito mais agradável e rico de informações.

Aos funcionários e professores da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), de Presidente Prudente/SP, que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho, em especial à secretária do Mestrado, “**Ina**”, que em todos os momentos que precisei de seus serviços, esteve sempre disposta a ajudar e à bibliotecária, “**Jakeline Queiroz Ortega**”, que, com paciência e carinho, foi sanando todas as minhas dúvidas no decorrer da pesquisa e principalmente no fechamento dela.

E, por fim, e o mais importante de todos os agradecimentos, a DEUS, por me permitir chegar até aqui e por ter dado o momento certo para que eu pudesse estudar e, principalmente, a coragem e a disposição devida para terminar.

Muito obrigada, Deus, por todas estas pessoas que o Senhor colocou em minha vida.

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Paulo Freire (1997, p. 19).

RESUMO

A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional

Esta pesquisa vinculou-se à linha de pesquisa intitulada "Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, que teve como temática a problematização da trajetória docente e as dificuldades em sua inserção profissional. O objetivo foi identificar e analisar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante no momento de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades neste processo. Buscou-se verificar os dilemas e dificuldades encontrados no seu início de carreira; identificar atividades formativas que a Rede Pública de Ensino e a escola oferecem a estes professores e que colaboram para a construção de sua identidade; investigar os momentos em que ocorre a troca de saberes entre os pares; averiguar a percepção que os professores iniciantes têm a respeito de sua própria formação no contexto profissional; explicitar o distanciamento que há entre a formação inicial e a prática docente e a implicação no momento de sua inserção no ambiente escolar. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Como procedimento realizou-se uma pesquisa bibliográfica com buscas nas bases de dados digitais como Capes, SciELO e BDTD, e para a coleta de dados, utilizou-se questionário e entrevista semiestruturada, aplicada a oito docentes iniciantes da Rede Municipal de Rancharia/SP. Para as análises foram construídas quatro categorias segundo Bardin (2009), a saber: A escolha da docência; Inserção docente e o choque da realidade; Construção da profissionalidade e Identidade docente e Projeções futuras na docência. Os resultados da pesquisa indicaram que os professores ingressantes na carreira docente o fazem porque acreditam que há um maior campo de atuação profissional na área; percebem que a formação inicial não foi suficiente para suprir os problemas com os quais se deparam na profissão, contextualizando tais percepções por meio do "choque com a realidade"; desejam ver o resultado dos seus trabalhos reconhecidos por suas competências, construindo, desse modo, a identidade profissional diária, a partir da ação/reflexão/ação da sua própria prática pedagógica e a busca de formação continuada para prosseguir na profissão docente. Concluímos que esse estudo poderá suscitar discussões e reflexões sobre políticas de apoio ao professor iniciante e processos de formação de professores.

Palavras-chave: Professor Iniciante; Inserção Docente; Ciclo de Vida Docente; "Choque de Realidade"; Identidade Docente.

ABSTRACT

The teacher's insertion at the initial years of elementary School: The construction of its professional identity

This study was attached to a research line titled "The School Education and Pedagogical practice of a Professional Teacher", a part of the Postgraduate Program in Education from Universidade do Oeste Paulista, which has as theme the difficulties and problems that a teacher faces during its trajectory and professional insertion. The main idea was to identify and to analyze the construction of teacher's identity through the perception of the beginning teachers at the moment of their career insertion, as well as understanding the conflicts and difficulties at this process. In a specific way, the research aimed to find out which are the dilemmas and the difficulties founded by teachers in the beginning of their career; to identify the formative activities that Public School System and schools provide to them and which one contribute to the construction of their identity; to investigate the moments that occurs the exchange of knowledge between the peers; to analyze the perception that this teachers have about their own formation at the professional context; to show the distance between beginning formation and practice and how this impact when they are inserted at the school environment. The methodology used was qualitative descriptive and interpretative, having as technical procedure a bibliographical research. The searches were done in digital databases such as Capes, SciELO e BDTD. For data collection it was used a questionnaire and a semistructured interview, applied to eight (8) beginner teachers of Rancharia – SP. For the data analysis, four categories were established according to Bardin (2009): The choice of teaching; Teacher's insertion and the reality shock; Construction of professionalism and teaching identity and Future projections. As a result of the research, it was pointed that teachers who chose teaching career do that because they believe that there is a big professional field in the area; they also realize that the initial training was not enough to overcome with the problems that they deal with the profession, contextualizing such perceptions through "clash of reality"; they look for a recognition for their skills, constructing by this way, their daily identity as workers through action/reflection/action of their own pedagogical practice and continuous formation to keep into their profession. Therefore, we concluded that this study can create discussions and reflections about policies to support beginner teachers and process of teacher's formation.

Key words: Beginner teacher; Insert Teacher; Teaching Life Cycle; " Reality shock "; Teacher identity.

LISTA DE SIGLAS

- Anped – Anuais da Assoc.Nacional de Pesquisa e Pós-Grad.em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENP – Conselho de Participação de Desenvolvimento da Comunidade Negra
- EaD – Educação a Distância
- EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais
- EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
- HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IES – Instituições de Ensino Superior
- NEAB – Núcleo de Estudo Afro-Brasileira
- LDB – Lei de Diretrizes Bases
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- REDEFOR – Rede de Ensino do Estado de São Paulo
- SEFE – Sistema Educacional Família e Escola
- SEDUC – Secretaria de Educação
- SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
- SciELO – *Cientific Electronic Library Online*
- TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
- USP – Universidade de São Paulo
- UNICAMP – Universidade de Campinas
- UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
- UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na Base <i>SciELO</i>	20
Quadro 2 – Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na Base BDTD	22
Quadro 3 – Levantamento de trabalhos de Pesquisa na Base Capes	23
Quadro 4 – Categoria e Problemas de Início de Carreira	60
Quadro 5 – Perfil das Professoras Participantes da Pesquisa	77
Quadro 6 –Tempo de Experiência Docente	81

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1 – Levantamento da Faixa Etária dos Participantes.....	78
Grafico 2 – Levantamento dos Gêneros dos Entrevistados	78
Grafico 3 – Levantamento da Graduação dos Entrevistados	79
Grafico 4 – Levantamento da Formação Continuada dos Entrevistados	80
Grafico 5 – Levantamento do Ano de Ingresso na Carreira Docente.....	80
Grafico 6 – Ano e Ingresso na Carreira Docente	81
Grafico 7 – Dificuldades e Desafios Encontrados na Pesquisa.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fichamento dos Descritores.....	24
Figura 2 – Mapa Conceitual: Resultados dos Eixos Temáticos da Pesquisa.....	112

INTRODUÇÃO	15
1 A INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE DOCENTE	20
1.1 Formação Docente	26
1.1.1 Formação Docente Inicial	30
1.1.2 Formação Docente Continuada	37
1.2 Políticas de Apoio aos Docentes Iniciais	40
2 TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EQUILÍBRIOS E DESEQUILÍBRIOS	46
2.1 Professores Iniciais	47
2.2 A Inserção do Profissional Docente	50
2.3. Ciclo da Vida Profissional Docente	53
2.4 O Choque com a Realidade	59
2.5 A Construção da Identidade Docente	64
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	68
3.1 Caracterização	69
3.2 Procedimentos de Coleta	71
3.3 Campo e Participantes	74
3.4 Etapas da Pesquisa	74
3.5 Análises dos Dados Coletados	75
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	77
4.1 O Perfil dos Participantes	77
4.2 O que dizem os Professores Iniciais	82
4.2.1 A Escolha da Docência	83
4.2.2 Inserção Docente e o Choque da Realidade	87
4.2.2.1 Questões Relativas à Dificuldade de Desenvolver o Conteúdo	89
4.2.2.2 Relação Teoria e Prática: Limites e Possibilidades	91
4.2.2.3 A Falta de Apoio e Orientação da Equipe Gestora	95
4.2.2.4 A Gestão da Sala de Aula/Disciplina	97
4.3 Construção da profissionalidade e identidade docente: profissionalidade Docente na Pesquisa	102
4.3.1 Identidade Docente na Pesquisa	103
4.4 Projeções Futuras na Docência	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	
Apendice A – Questionário: Perfil dos Docentes Iniciais	130
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	132
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134

INTRODUÇÃO

DA TRAJETÓRIA PERCORRIDA À NECESSIDADE DO LEVANTAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Minha trajetória como educadora iniciou-se no ano de 2001, quando ingressei como professora efetiva para lecionar no Ensino Fundamental I da Rede Pública de Ensino no município de Rancharia, estado de São Paulo. O primeiro contato com os alunos e colegas de profissão marcou muito minha vida, contribuindo para a escolha do tema desta pesquisa.

Inquietações e dificuldades iniciaram-se pelo fato de estar em um primeiro momento “abraçando” a responsabilidade de ensinar aos alunos e, ao mesmo tempo, dominar o conteúdo programático indicado pela instituição, por meio de metodologias que pudessem possibilitar a aprendizagem.

A partir de então, houve a necessidade de vencer os meus medos e encarar os riscos e as dificuldades da profissão, que, segundo Freire e Shor (1987, p.76):

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir (FREIRE; SHOR, 1987, p. 76).

Diante dos medos constantes do que poderia surgir em consequência da realidade escolar na qual estava inserida, coloquei-me à disposição para as diversas formas de conhecimento, com o intuito de aprender com a realidade percebida no espaço educacional. Com isso, fui estruturando-me e melhorando, pautada no que eu trazia do contexto acadêmico da minha época para a realidade vivenciada nas escolas. A partir dessa rotina, produzida dentro de um ambiente escolar, surgiram inquietações e dificuldades, às quais impulsionaram-me ao desejo de entender esse ambiente e de como evoluir profissionalmente.

Passados alguns anos de experiência, fui convidada a assumir, no ano de 2010, o cargo comissionado de vice-diretora em uma escola municipal de Ensino Fundamental do ciclo I, no qual permaneci até o ano de 2012. Por meio desta

experiência, foi possível olhar de maneira diferenciada a outra vertente do ensino público com relação a professores iniciantes.

Neste momento comecei a perceber que muitos professores iniciantes, que assumiam a docência, chegavam no ambiente escolar como eu, sem nenhuma experiência em sala de aula, sem preparo metodológico e principalmente, com pouco conhecimento de conteúdo curricular, necessário para a função docente.

Desta maneira, pude observar, com um olhar mais crítico e preocupado, como docente e gestora, que os profissionais adentram o ambiente escolar com dificuldades que vivi no início de minha carreira. Com um pouco de curiosidade sobre eles, percebi que, muitas vezes, optam em cursar a graduação em Pedagogia, sem saber o verdadeiro motivo de terem escolhido essa profissão.

Vale ressaltar que a procura pelo curso de Pedagogia vem de oportunidades muito convidativas como, por exemplo, mensalidades baixas ofertadas por Instituições de Ensino Superior (IES) dentro do município e da região, das propostas de cursos de Educação a Distância (EaD), ou até mesmo por “acreditarem” que a profissão possa ser, sobretudo, um trabalho fácil, com olhares focados primeiramente a possíveis cargos efetivos que dariam uma “certa” estabilidade no trabalho ou nos cargos eletivos que, no caso, vêm acompanhados por uma ascensão social e remuneratória, descrita no plano de carreira ofertado pela Prefeitura Municipal de Rancharia, no estado de São Paulo.

No ano de 2013, assumi a direção da mesma escola de Ensino Fundamental e coincidentemente fui convidada a lecionar as disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino, no curso de graduação em Pedagogia, em uma instituição privada do Município.

Diante dessa nova oportunidade de trabalho foi possível entender, de maneira singular, a lacuna existente que me inquietava outrora como docente iniciante e agora mais aflorada na visão de gestora e docente de um curso de formação de professores.

Partindo da minha trajetória profissional, a pesquisa proposta se sobressai como um fator relevante na produção de estudos que abordam a inserção do professor iniciante no contexto educacional. Ela permitirá a reflexão sobre a formação inicial, tendo como foco o acompanhamento do trabalho desenvolvido em início da carreira e a continuidade da formação dos professores iniciantes.

Assim, esta pesquisa justifica-se pelo fato de considerar que o professor iniciante se depara com situações complexas no seu cotidiano escolar, vivenciando uma realidade incerta, no que se refere ao que, de fato, poderia encontrar no momento de inserção no espaço escolar. As inquietações e as angústias, por exemplo, são frutos de um acúmulo de situações iniciadas a partir da sua inexperiência. É fato que o processo de maturidade da construção docente confronta-se com o medo de ser professor. Desta maneira a pesquisa permitiu levantar algumas questões norteadoras, sendo elas:

- a) Como se dá a inserção dos profissionais docentes iniciantes nas instituições de Ensino Fundamental?
- b) Que ações formativas a escola e a rede de Ensino Municipal oferecem para melhoria da construção dos saberes desses profissionais no momento de sua inserção profissional?
- c) Há políticas de apoio para novos professores, dentro e fora do contexto escolar?
- d) Como é realizada a troca de saberes e/ou a relação do iniciante com professores mais experientes na escola e vice-versa?
- e) Quais possíveis deficiências de formação estes profissionais possuem ao inserirem-se na profissão?

Mediante estes questionamentos, a pesquisa objetivou analisar e identificar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante, no momento de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades neste processo.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar dilemas e dificuldades encontrados como docente em seu início de carreira;
- b) Identificar atividades formativas que a Rede Pública de Ensino e a escola oferecem a estes professores e que colaboram para a construção de sua identidade;
- c) Investigar momentos em que ocorre a troca de saberes entre os pares;
- d) Averiguar a percepção que professores iniciantes têm a respeito de sua própria formação dentro do contexto profissional e a construção de sua identidade docente;

e) Explicitar o distanciamento que há entre a formação inicial e a prática docente e a implicação no momento da inserção do professor iniciante no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo. Neste sentido Martins (1994) esclarece que a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômenos, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda (ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social), interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim, a interpretação e a consideração do pesquisador são o principal instrumento de investigação (TERENCE, 2006).

Seguindo essa linha de raciocínio, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles pelas pessoas.

O estudo foi realizado em escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental I do município de Rancharia, São Paulo, com oito professores iniciantes em seu quadro docente e que atendem crianças com idade de seis a dez anos.

Para esta pesquisa, selecionou-se professores ingressantes que ministram aula entre um e três anos de carreira. Vale ressaltar que os participantes eram docentes contratados por meio de processo de seleção por tempo determinado e não por concurso público.

Os resultados da pesquisa são apresentados nesta dissertação sob a estrutura de seis seções abaixo descritas:

- ✓ **A Seção I:** Tratou da introdução do trabalho, em que se apresenta toda história de vida da autora, suas indagações, dificuldades e principalmente sua preocupação em pesquisar sobre a dificuldade do

profissional docente, tomando como base sua história de vida no ambiente educacional.

- ✓ **A Seção II:** Buscou construir uma fundamentação teórica sobre o tema principal da pesquisa, por meio da revisão de literatura abordando o Professor Iniciante, a sua inserção na carreira docente e a Construção da sua Identidade Profissional e Políticas de Apoio.
- ✓ **A Seção III:** Realizou levantamento teórico, abordando aspectos com relação ao “O choque com a realidade”, o “Ciclo de vida profissional docente” e a "Construção da Identidade Profissional".
- ✓ **A seção IV:** Apresentou o percurso metodológico da pesquisa, destacando aspectos como o delineamento metodológico da investigação; os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa; os processos de elaboração para o acolhimento dos dados; a aplicação dos instrumentos de coleta de dados; os procedimentos utilizados para o tratamento e as análises dos dados coletados.
- ✓ **A Seção V:** Apresentou as análises de dados, destacando o perfil dos participantes, bem como as falas dos professores, com abordagem sobre a inserção dos professores na docência e projeções futuras na carreira e, por fim, a explanação dos eixos temáticos da pesquisa.
- ✓ **A Seção VI:** Destacou as considerações finais, apontando apontamos alguns indicativos que poderão suscitar discussões e reflexões sobre políticas de apoio ao professor iniciante e processos de formação de professores, bem como propostas para futuros estudos sobre a temática.

1 A INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Esta seção teve o propósito de apresentar alguns estudos publicados sobre a inserção do professor iniciante no Ensino Fundamental, a fim de proporcionar reflexão sobre o tema e subsidiar a sustentação teórica do estudo. Esta revisão iniciou-se no mês de março de 2016, a partir de um levantamento de algumas produções sobre o tema disponíveis nas bases de dados virtuais da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das Bases de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Nestas bases, foram identificados trabalhos sobre o tema (artigos, dissertações e teses) produzidos e publicados no período de 2010 a 2015 e tendo como descritores: professor iniciante, identidade docente e ensino fundamental. Foram encontrados e selecionados para este estudo um total de trinta e duas publicações.

Em pesquisa na base de dados *SciELO*, foram encontrados quatorze artigos, sendo que quatro tiveram a proposta de discutir, investigar e trazer questões referentes às políticas de formação inicial e continuada dando enfoque e importância para o acompanhamento dos professores iniciantes e apoio ao seu trabalho. Apenas três deles investigaram a inserção dos professores iniciantes, buscando conhecer os desafios e as dificuldades, não deixando de abordar o processo de formação e as análises de suas experiências trazidas e vivenciadas no início da carreira, enquanto que sete trouxeram propostas de análises, reflexões, significação e ressignificação da identidade docente e principalmente, a intenção em conhecer os processos de construção da identidade docente.

Quadro 1 – Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados SciELO

Título do Trabalho	Ambiente	Tipo de Pesquisa	Ano
As Pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas Aproximações	SciELO	Artigo	2010
Programas de Mentoria <i>on line</i> para professores iniciantes: Fases de um processo	SciELO	Artigo	2010

Professoras Iniciantes: Formação, Experiência e Desenvolvimento Profissional.	SciELO	Artigo	2010
Sobre o Conceito de Identidade: Apropriações em Estudos Sobre Formação de Professores	SciELO	Artigo	2011
Identidade e Profissionalidade Docente: Sentidos e (in) Possibilidade	SciELO	Artigo	2011
Escolha da Carreira e o Processo da Construção da Identidade Docente	SciELO	Artigo	2011
Políticas e Programas de Apoio aos professores iniciantes no Brasil	SciELO	Artigo	2012
Memória, Narrativa e Identidade. Profissional: Analisando Memórias Docentes	SciELO	Artigo	2012
A Professora que vemos nos Filmes: A Construção Identitária e Significados da Docência	SciELO	Artigo	2012
O Professor de Educação Básica no Brasil: Identidade e Trabalho	SciELO	Artigo	2013
Políticas de Apoio aos Docentes em Estados e Municípios Brasileiros: Dilemas na Formação de Professores	SciELO	Artigo	2013
Políticas de Valorização do Trabalho Docente no Brasil: algumas questões	SciELO	Artigo	2014
Inserção Profissional, Políticas e Práticas sobre a Iniciação à docência: Avaliando a Produção de Projetos Internacionais sobre o Professorado Principiante.	SciELO	Artigo	2015
Crise da Educação Escolar e Percepções dos Professores sobre o seu Trabalho: Identidade Profissional em Clima de Escola em Análise	SciELO	Artigo	2015

Fonte: Autora (2016)

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados quinze trabalhos, dos quais doze dissertações e três teses. Nestes, sete autores mostraram a preocupação em investigar, discutir, compreender e dialogar sobre as necessidades formativas dos professores em início de carreira e as questões de aprendizagem da docência de professores iniciantes, identificando-se as marcas de alteridade presentes nesta fase da carreira, como também a maneira que elas afetam a constituição do “ser professor”.

Desta forma, contribuíram para esclarecer as percepções dos professores iniciantes sobre o campo das organizações escolares e como se dá a sua inserção no cotidiano das escolas.

Quanto à construção da identidade, oito trabalhos investigaram o processo de construção e buscaram saberes que permeavam a trajetória da vida pessoal e profissional do docente. Nos trabalhos, os pesquisadores apresentaram a compreensão como enfoque de construção, que acontece também por meio de sua própria história e, por fim, averiguaram de que maneira o professor iniciante ressignifica sua atuação docente. No entanto, nesta base não foi encontrado nenhuma publicação sobre políticas de apoio aos docentes iniciantes.

Quadro 2 – Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD.

Título do Trabalho	Ambiente	Tipo de Pesquisa	Ano
Educando pela Diferença para a Igualdade: Professores, Identidade Profissional e a Formação Continuada.	BDTD	Dissertação	2010
Discursos Contraditórios e a Construção da Identidade dos Profissionais Docentes	BDTD	Tese	2011
Múltiplos Olhares: A Construção da Identidade Docente	BDTD	Dissertação	2011
Crise de Identidade Docente	BDTD	Dissertação	2012
A Construção da Identidade Profissional Docente: Relatos de História de Vida	BDTD	Dissertação	2012
Formação, Produção de Saberes e da Identidade Docente: Desafios e Possibilidades de Redimensionamento das Práticas Pedagógicas	BDTD	Tese	2013
A Inserção dos Professores Iniciantes no Campo Profissional: Um Estudo de Caso na Escola Básica	BDTD	Tese	2013
A Construção do Processo de Aprendizagem dos Professores Iniciantes	BDTD	Dissertação	2013
Profissão Docente: Conexões entre Histórias, Saberes e Identidades.	BDTD	Dissertação	2013
Tecendo os Fios do Início da Docência: A Constituição do Professor Iniciante	BDTD	Dissertação	2013

Atratividade da Carreira Docente: Um Estudo com Pedagogas Iniciantes	BDTD	Dissertação	2013
Tornar-se docente: O Início da Carreira e o Processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente	BDTD	Dissertação	2014
As Dores e Amores de Tornar-se Professores: Minhas Memórias de Professores Iniciantes	BDTD	Dissertação	2014
Professores Iniciantes: Como Compreendem o seu Trabalho?	BDTD	Dissertação	2014
Identidade Profissional Docente: Tecendo Histórias	BDTD	Dissertação	2015

Fonte: Autora (2016).

No Portal de Periódicos da CAPES foram selecionados três artigos que corresponderam às mesmas temáticas propostas nas bases anteriores. Quanto à abordagem dos temas, um descreveu os processos de formação da identidade docente e dois dissertaram sobre a inserção dos professores no campo profissional. Vale ressaltar que nesta base de dados não foi levantado nenhum trabalho específico sobre políticas de apoio aos docentes iniciantes, o que reforça a ideia de escassez de discussão sobre o tema.

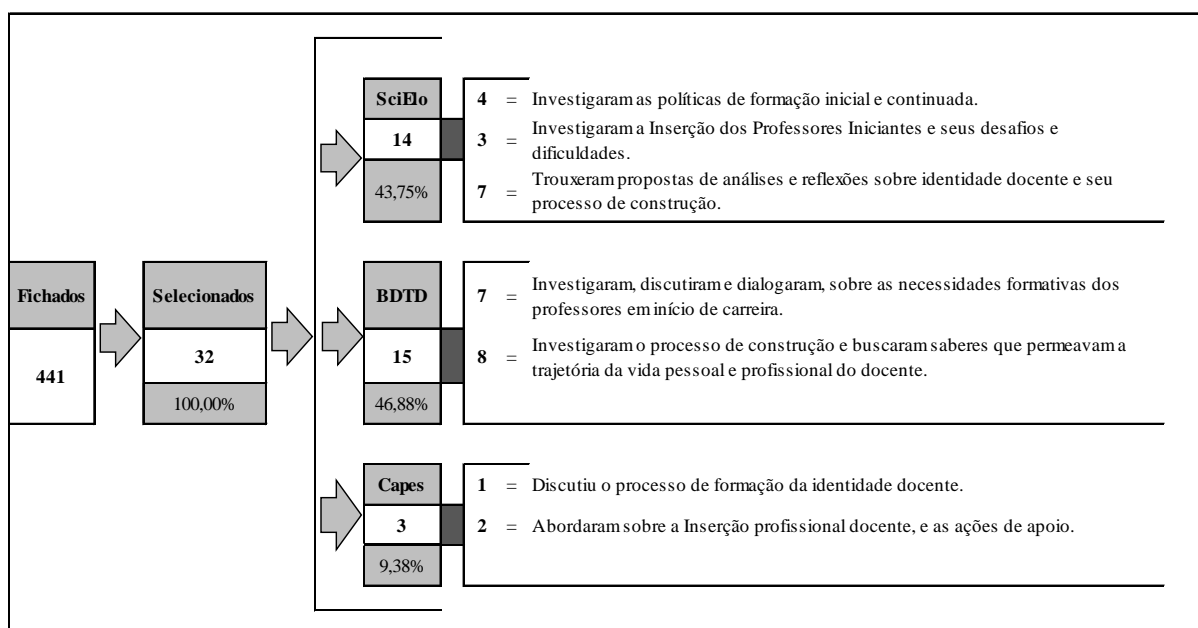
Quadro 3 – Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados CAPES

Título do Trabalho	Ambiente	Tipo de Pesquisa	Ano
As Dinâmicas simbólicas e a (re) construção da identidade docente	Capes	Artigo	2010
As Pesquisas sobre Professores Iniciantes no Brasil: Uma Revisão	Capes	Artigo	2013
A pedagogia em Foco: Estudo Bibliográfico sobre a Formação Inicial, desenvolvimento Profissional e Professores Iniciantes	Capes	Artigo	2014

Fonte: Autora (2016).

A fim de ilustrar a maneira que se apresentou a seleção deste material, segue abaixo um mapa com as descrições das pesquisas levantadas, bem como as suas abordagens dentro das bases virtuais consultadas.

Figura 1 – Mapa conceitual – Fichamento dos descritores: Professor*Iniciante* e Identidade Docente *And* Ensino Fundamental, nas bases de ambientes virtuais.



Fonte: Autora (2016).

A apresentação da figura 1 acima mostra o encerramento do levantamento sobre a temática com a segurança de não ter esgotado ou finalizado a pesquisa, já que a cada dia temos a possibilidade de efetuar novas buscas, revelando novas informações no campo das pesquisas disponibilizadas, constantemente, nos bancos de dados.

Todavia, o levantamento das pesquisas possibilitou-nos conhecer de modo geral o panorama brasileiro em torno da inserção dos professores e a constituição da identidade, sob a óptica de suas narrativas.

Verificamos, no decorrer das leituras, que as várias pesquisas descritas trazem evidências de que os cursos de formação não têm preparado os egressos para sua inserção profissional. De acordo com Simon (2013), múltiplos são os dilemas que perpassam as reflexões em torno de uma formação que atenda às demandas contemporâneas, dentre as quais destacam-se os conteúdos principais a serem veiculados na formação de nossos professores e como deveria ser a relação entre teoria e prática nos cursos de formação.

Dentre os aspectos abordados nas pesquisas, destacamos as dificuldades e facilidades no início da carreira. Evidenciou-se que dificuldades são próximas àquelas encontradas pelos estudos internacionais e destacadas no campo da literatura por Huberman (2000) que aponta como etapa inicial a descoberta e a sobrevivência na profissão.

Outro dado relevante são os fatores pessoais e contextuais na formação como implicações no tipo de dificuldade ou de facilidade do professor iniciante, com peso diferente em cada caso, pois as pesquisas ressaltam que os professores iniciantes evidenciam que há aspectos essenciais na formação inicial que contribuem como facilitadores de superação das dificuldades no início da carreira e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Nos estudos revisados também encontramos características semelhantes ao que relata Veeman (1984) sobre a distância entre a teoria e a prática ou contradição entre o pensar e a práxis pedagógica.

Desta forma, percebeu-se que os trabalhos selecionados, como Gatti (2010), Leone (2011), André (2012), Lotumolo (2014), Lima (2015) e outros, evidenciam correntes teóricas convergentes com Huberman (2000), Nóvoa (1992), Veeman (1984), Tardif (2002), bem como as metodologias utilizadas nas investigações.

Ainda verificou-se que os trabalhos, em sua maioria, são de abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. Quanto às técnicas de pesquisa para coleta de dados, destacaram-se os memoriais (auto) biográficos e as narrativas, compondo a maior parte das publicações selecionadas, seguidas de questionários e entrevistas, observação e entrevista coletiva, visto que o uso dessa abordagem possibilita aproximação entre pesquisador e participantes da pesquisa, viabilizando maior contato com o objeto de investigação: o início da carreira docente dos professores.

De modo geral, os resultados das investigações brasileiras relativas ao início da profissão docente reafirmaram a importância da pesquisa sobre a inserção na docência, por trazerem elementos para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, uma vez que o ponto essencial dessa discussão está tanto na formação inicial quanto na falta de políticas que articulem a entrada desses professores na carreira.

Assim, os trabalhos evidenciados nessa pesquisa enfatizaram a necessidade de os professores iniciantes contarem com um apoio nesse início do exercício profissional. Constatamos também que aqueles que obtiveram esse apoio sentiram mais segurança nesse momento de incertezas sobre os próprios saberes e acerca do contexto de atuação.

Contudo, o que se observou foram iniciativas pontuais de formação continuada de algumas universidades ou de pesquisadores brasileiros, e que há escassez em nosso país de uma política de inserção de professores iniciantes, o que tem agravado a situação desses profissionais em suas dificuldades e desafios. Fica clara a necessidade de uma organização sistemática da entrada dos professores no exercício da docência com vistas à melhoria da qualidade na Educação.

É necessário informar que todos os trabalhos levantados trouxeram contribuições para composição e sustentação dos aportes teóricos da pesquisa, ressaltando ainda que, a partir das investigações nas bases pesquisadas, existem possibilidades de continuação de estudos sobre este eixo temático.

Assim, com base nesse suporte inicial, procurou-se refletir sobre temas que direta ou indiretamente explicitam os elementos fundamentais para a compreensão da inserção do professor iniciante no seu espaço de ação.

1.1 Formação Docente

Certamente, como em toda profissão, a formação de professores apresenta trajetória construída historicamente, ou seja, existe um processo vivido para cada pessoa e marcado por características que, sem dúvida, estarão presentes na construção da identidade profissional de maneira significativa.

Segundo Papi (2014), o docente insere-se no âmbito de formação humana e das relações sociais, e este processo articula-se por meio da construção da vida em sociedade, sendo marcado por rupturas e contradições. Para a autora, é preciso considerar que o conceito de formação docente possui uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano, o que descaracteriza ser meramente a técnica.

Libâneo (2012) afirma que:

A prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como

atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada (LIBÂNEO, 2012, p. 55).

Papi (2014) considera que a experiência vivida por meio das trocas em ambientes sociais e culturais é elemento crucial para a constituição do professor, implicando assim, sua história de vida, relacionada à história da sociedade em que o professor está vinculado, o que traz contribuições para que se compreenda e se (re) construa de maneira pessoal e profissional, por meio de cada experiência vivenciada.

O ato de formar é complexo, uma vez que exige diversos elementos constitutivos que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras. Assim, a realidade educacional é complexa, com grandes diferenças, históricas, políticas e sociais, e a relação entre a teoria e a prática pedagógica na formação de professores precisa estar atrelada a um processo compatível com o contexto social, político e econômico (VEIGA, 2013).

Neste sentido, Ferreira (2014) acrescenta que:

Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação (inicial/ continuada) precisam imprimir em seus discentes, características de uma formação que busque a teorização acadêmica, a criticidade, a reflexão sobre a prática, a pesquisa como possibilidade para novos conhecimentos que a docência enfrenta na contemporaneidade (FERREIRA, 2014. p. 40).

Ainda nesta perspectiva, Behrens (2006, p. 143) enfatiza que “a formação de professores na contemporaneidade precisa superar a fragmentação e isso requer um novo posicionamento, ou seja, um novo paradigma de formação”. Nesse sentido, o professor, ao posicionar-se nesse novo contexto da ação docente, deve reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas.

Corroborando a esse pensamento, Tescarolo (2010, p. 2) afirma que a formação de professores precisa assumir a “concepção de conhecimento de mundo”, com o intuito de dialogar com a realidade educacional atual, contextualizando-a em seu contexto de inserção.

Ser professor demanda o enfrentamento dos desafios colocados à carreira docente, tais como: as angústias quanto à realidade social, a falta de formação continuada, as questões referentes à remuneração, a busca da

valorização social, entre outros. Esses elementos precisam ser considerados pelos formadores de professores, pois a atuação docente tem contribuição no processo de transformação social. “O professor e a professora precisam entender que a partir de sua intervenção em sala de aula os alunos passam a aprender para a vida” (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p. 51).

Ser professor inovador é um desafio, pois requer estudo constante, adequação a mudanças, necessitando ser tolerante e compreensivo aos aspectos que surgem no dia a dia na sala de aula. Ainda necessita considerar que os paradigmas inovadores têm seu foco na prática social, nos movimentos e realidades que contextualizam os saberes, pois abordam aspectos significativos, e a função docente no processo é o de mediar a produção de conhecimento. “Neste cenário, tanto o professor quanto o aluno são envolvidos na elaboração, reelaboração e transformação da sociedade” (CORRÊA; BEHRENS, 2014, p. 58).

A sociedade exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais e conseqüentemente traz desafios que fazem parte da formação do professor. Esta formação implica um processo de reflexão permanente sobre os objetivos, as lógicas que dirigem a sua concepção de docente como sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas circunstâncias da própria profissão (MEDEIROS; CABRAL, 2006).

Diante disso, deve ser ressaltada a responsabilidade que cada indivíduo tem por sua formação. Porém, isso não significa que o professor vá isolar-se para que aconteça esse processo, uma vez que a troca com outros profissionais favorece a operacionalização, bem como as propostas do contexto profissional que o estimulem, incentivem e valorizem diferentes formações, inclusive com espaço e tempo para sua realização (PAPI, 2014).

Todavia, com a ampliação do atendimento educacional brasileiro sustentado a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 e tendo a Constituição Federal de 1988 como Lei Magna, o processo de democratização não trouxe medidas adequadas para a apropriação de ações formativas aos professores dentro e fora da escola para atender às exigências dessa nova demanda populacional. De modo geral, a escola pública continua com uma estrutura organizacional conservadora e burocrática, muitas vezes alheia a mudanças e, por conseguinte, sem oportunizar momentos de formação continuada que assegurem o ensino de qualidade.

Diante das mudanças que o sistema educacional tem vivido no decorrer das últimas décadas, faz-se necessário inserir alguns elementos relevantes nas situações de formação de professor, pois ela atua diretamente nessas mudanças. Neste sentido, Leone (2011) afirma que:

[...] se os cursos de formação ainda estiverem formando de acordo com os modelos tradicionais, muitos destes professores não serão preparados de maneira plena para o momento da inserção no exercício da docência, e com isso, poderão sofrer um “choque de realidade” (LEONE, 2011, p. 41).

Para Leone (2011), o “choque de realidade” acontece devido a um desajustamento dos professores já no exercício da função. Há um distanciamento entre o significado e o alcance do seu trabalho e com isso tendem a vivenciar sentimentos de desânimos, desencantos, surpresas e tensões.

Sobre os “sintomas” descritos, Esteve (2006) é enfático em denominá-lo como o “mal-estar docente”, isto porque os sentimentos negativos para com a profissão perduram, causando um grave descontentamento em estar inserido na carreira docente.

Para contextualizar o momento vivido pelos professores iniciantes, Feiman-Nemser (2001, p. 2) chama a atenção sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar. Para a autora, “os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas transmitidas nas instituições, pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais exercidas no contexto educacional”.

De fato, as etapas desencadeadas para o processo de ingresso na vida profissional docente vêm carregadas de dificuldades, caracterizadas como: metodologias utilizadas, normas internas e desconhecimento das etapas a serem contempladas para a dinamização da aprendizagem dos discentes. Revela-se desta maneira o “choque de realidade”, em que o professor iniciante se debate com as teorias ministradas no ambiente da formação acadêmica com a prática, ou seja, com as dimensões representadas pelos diversos movimentos do espaço escolar. Para Lima et al. (2013):

[...] as causas do “choque com a realidade” podem ser inúmeras, desde a escolha equivocada da profissão, passando pela formação inadequada, ambiente escolar, relacionamento, etc. Essa gama de possibilidades reforça a necessidade de pesquisas que tratem das especificidades de cada área do saber a fim de contribuir com possibilidades de compreensão das

peculiaridades de cada área, já que a docência perpassa todas as áreas do saber (LIMA et al., 2013, p. 8).

Portanto, o desafio destes profissionais no tocante à sua formação é buscar ações formativas nas políticas de apoio que possam oferecer subsídios necessários para a amenização do choque ocorrido entre a formação adquirida e a realidade no momento de inserção do profissional na carreira docente (LEONE, 2011).

Preparar os docentes para enfrentar mudanças ocorridas no sistema educacional e os desafios propostos no momento de sua inserção na carreira, bem como a aplicação de suas práxis pedagógicas nas escolas, faz com que surjam indagações sobre a formação oferecida pelos cursos de graduação. Questionam-se se esta formação é plenamente suficiente para preparar os novos professores diante da sociedade atual para que não sofra o “choque com a realidade” e o “mal-estar docente”, se esta formação docente se dá apenas na academia e qual é a contribuição dos saberes docentes na formação profissional.

Diante de tais questionamentos, foram abordados alguns tópicos e discutidas as perspectivas de formação docente inicial e continuada.

1.1.1 Formação Docente Inicial

Faz-se necessário esclarecer que não há pretensão de definir qual seria a formação ideal no contexto acadêmico, ou seja, não se fará análises de grades curriculares, disciplinas e cargas horárias oferecidas nos cursos de formação docente, já que, no contexto atual, aprender a ser professor requer o conhecimento teórico adquirido na academia e o desenvolvimento de uma prática reflexiva que busque compreender e resolver situações-problema do cotidiano escolar.

Segundo Pimenta (2006, p.3), “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Assim, sequer pode-se denominá-las de “teorias”, pois constituem apenas “saberes disciplinares”, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos

profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

Pimenta (2006, p.3) afirma que “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de “prática”. Nesta perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como se compreende a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, envolvendo a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA, 2006).

Verifica-se, portanto, que a prática transcende a carga horária de estágio obrigatório, que prioriza questões de observação de postura do professor titular, dos alunos e das metodologias utilizadas em sala de aula. A prática no contexto de formação do professor iniciante movimenta-se a partir de inúmeras possibilidades inseridas no meio escolar. A aproximação com os professores titulares, o conhecimento do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar, regras internas, características da comunidade escolar são algumas necessidades para que ele visualize a realidade da educação.

Diante dessa perspectiva do conhecimento, o professor iniciante sentir-se-á mais integrado ao ambiente de trabalho e, por sua vez, inserido e movido pelas práticas já utilizadas.

Pimenta (2006) destaca que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons (PIMENTA, 2006, p. 3).

Neste sentido, o tempo de experiência tem sua relevância para que haja mais segurança no processo de movimento do conhecimento em sala de aula ou em qualquer ambiente de trabalho. Ou seja, a prática leva o indivíduo a estar, de certa maneira, estável no conhecimento das estratégias, das metodologias, do planejamento correto, dos caminhos que devem ser seguidos para uma melhor elaboração e sequência proposta.

Vale ressaltar que não é o tempo de profissão de um profissional que o fará tornar-se preparado, pois existem divergências acerca do que realmente é “ser bom” para servir de exemplo aos iniciantes, ou seja, nem sempre um professor com mais experiência em sala de aula será a melhor referência para um profissional que se está iniciando na carreira docente.

Contudo, o conceito de ser “bom professor” é complexo e passível para diversas interpretações, mesmo que divergentes. Destaca-se a visão de que o “bom professor”, na atualidade, é aquele que consegue dominar a sala de aula, no que se refere ao contexto da disciplina comportamental dos alunos e pelo cumprimento de todo conteúdo curricular apresentado pela escola.

A respeito desta definição, Freire (1996) pontua que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996, p. 96).

Na maioria das vezes, os novos professores não usam suas experiências e os saberes que adquiriram na formação inicial e validam uma “nova forma” de aprender, apenas observando os professores mais experientes. Porém, isso é insuficiente e apresenta limitações, pois, nem sempre o novo docente dispõe de elementos para essa ponderação crítica, transpondo os modelos em situações para as quais não são adequados no contexto pedagógico (FREIRE, 1996).

Vale acentuar a importância dos conhecimentos adquiridos na formação inicial somado às práticas docentes vistas nos estágios supervisionados, pois são primordiais para o desenvolvimento do futuro profissional. No entanto, a questão em si não pode ser respondida apenas pelo conhecimento ou pelo nível de profissionalidade que este docente possui, mas pelas referências internas que ele encontrará no ambiente de trabalho.

Neste sentido, pode ocorrer, por exemplo, um professor ter um vasto campo de conhecimento dos diversos eixos do conteúdo introduzido em sala de aula, mas não estar adequado para o sistema escolar em que ele está inserido. É importante então dar suporte e ajudar o professor a realizar tal mediação entre o conhecimento e as normas da instituição escolar, para que ele possa desenvolver e/ou adaptar as metodologias adequadas para aquele estabelecimento de ensino.

Outro caso seria de um profissional desprovido dessas habilidades, mas estar lecionando em um ambiente no qual o contexto administrativo, pedagógico e metodológico apresente a ele um suporte adequado para a resolução de suas prováveis angústias e inquietações de início de carreira, a fim de que se possa desenvolver um trabalho diferenciado e produtivo.

Nesta perspectiva, os professores devem acessar uma formação que lhes proporcione o exercício da reflexão coletiva, ou seja, que lhes possibilite uma efetiva participação na análise, na compreensão, na proposição do conteúdo e do processo de seu trabalho. Uma reflexão crítica e fundada nos princípios teóricos da formação que os capacite diante das dificuldades em conviver em tempos de mudanças e de incertezas.

Sobre esta questão, Pimenta (2006) esclarece que:

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais, legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA, 2006, p. 4).

A afirmação de Pimenta (2006) não determina que o professor iniciante tenha suas angústias e inquietações sanadas, pois o conceito de observação e reprodução da prática de outro pode, em dada circunstância, ser contraditório, pelo fato de que em alguns momentos a observação não ser representada pelo melhor exemplo modelizador, como apresentado anteriormente.

O desenvolvimento profissional do docente é um processo multifacetado para o qual concorre a formação, a retribuição, a hierarquia, o clima de trabalho, a cultura organizacional, as interações entre os pares, alunos, comunidades e equipes diretivas, entre outros. Este complexo conjunto de fatores interligados vai determinar ou impedir o desenvolvimento profissional do professor (IMBERNÓN, 2001).

Assim, corroborando com Imbernón (2001), Nono (2005, p. 62) afirma que “[...] há necessidade de que a formação para a docência seja repensada levando-se em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho diário, em relação com o contexto mais amplo em que se insere”.

Nas últimas décadas, a temática dos saberes docentes ganhou destaque relevante no campo das discussões sobre a formação e profissão docente. De acordo com Tardif (2002), o interesse pela temática surgiu a partir do movimento pela profissionalização do ensino e das tentativas de reformas no campo de formação de professores e da profissão docente. Segundo ele, na formação de professores deveria ser construído um repertório de conhecimentos específicos para ensinar que fosse capaz de propiciar a definição e fixação de padrões de competências.

Para Tardif (2002), a reflexão sobre os saberes docentes encaminha para a concepção de “saber” em um sentido mais amplo, em um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores que embasa a prática desenvolvida na escola. Os saberes são plurais, englobando aquilo que comumente é designado com o saber, sendo também saber-fazer e saber-ser. O saber do professor não é utilizado apenas como um meio, mas se produz e se transforma no e pelo trabalho, ou seja, em situações cotidianas vivenciadas pelos docentes no exercício de sua profissão.

A respeito do saber docente, Tardif (2002) explicita que:

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Assim, o desenvolvimento do saber profissional deve ser associado às fontes e lugares de sua aquisição, aos momentos e fases de sua construção, ao entendimento da genealogia dos saberes docentes e à sua inscrição no tempo (TARDIF, 2002).

É preciso tomar muito cuidado ao se referenciar a questão do bom profissional perante as dimensões temporais, pois tornar algo como uma decisão do ‘outro’ pré-conceitual, pode representar que o processo de aprendizagem valorize a temática da reprodução, da imitação do outro e/ou das características culturais absorvidas no passado, na infância, ou seja, experiências já vividas.

Em relação à dimensão temporal e aprendizagem da docência, Tardif (2002) destaca dois fenômenos particulares para a compreensão dos saberes dos professores: o primeiro trata-se da trajetória pré-profissional e o outro, da trajetória profissional do professor. Sobre a trajetória pré-profissional, depreende-se que boa parte dos saberes tem origem na história de vida do indivíduo, mais especificamente do período de sua socialização no ambiente escolar.

Nesta perspectiva de análise, Tardif (2002) assegura que:

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).

Pimenta (2002), ao discutir dimensão temporal aponta que, quando um aluno opta por fazer uma graduação em licenciatura ou um curso na área de formação de professor, ele já traz consigo um conjunto de saberes acerca do que é ser professor constituído ao longo de sua experiência como discente, bem como nos grupos sociais a que pertence e meios de comunicação que teve acesso.

Portanto, o desafio dos cursos de graduação que se dispõem a oferecer uma formação inicial está no processo de colaborar na passagem dos discentes em se ver como professor, bem como na construção de sua identidade profissional, haja vista que o sistemático trabalho de reflexão crítica sobre os conhecimentos tácitos, as crenças e as “certezas” acerca da prática docente de que os novos profissionais estão carregados divergem-se, pois uma coisa é possuir um saber sobre o que é ser professor e outra é identificar-se como tal (PIMENTA, 2002).

O fato é que muitos saberes vindos desta fase pré-profissional perduram em professores de forma convicta e não refletem sua prática pedagógica, principalmente quando se encontram em situações de conflito, como as que ocorrem no período de sua inserção à docência.

Para esclarecer tal aspecto desta fase pré-profissional, Tardif (2002) destaca que:

[...] a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através de formação

inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2002, p. 69).

Desta maneira, se o novo professor não refletir de modo crítico sobre as práticas e rotinas colocadas pela escola, pode permanecer com as mesmas crenças e convicções ao longo de toda carreira. Diante desta necessidade de reflexão, abriu-se a discussão ainda em relação à dimensão temporal dos saberes dos professores quanto à sua trajetória profissional.

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores

[...] são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões indenitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

É fato que todo ser humano traz consigo marcas favoráveis ou desfavoráveis para o seu contexto atual, o que poderá fazer parte do processo de maturação ou não, diante das adversidades encontradas no decorrer do percurso profissional.

A carreira docente é um conjunto de fases, mediante às quais os professores são integrados na profissão e socializados na “cultura” que a caracteriza. Este processo de adaptação e incorporação e a dinâmica escolar são fundamentais para a sobrevivência na profissão. Saber viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar e que a inserção na carreira e seu desempenho exigem que os professores assimilem os saberes específicos do lugar de trabalho com suas rotinas, regras e valores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A importância da ênfase, neste momento, sobre a relação que existe entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes advindos da experiência, constituem o alicerce de prática e das competências docentes, sendo o ponto de partida para avaliar tanto a formação docente quanto as possíveis propostas para as inovações do ensino.

Por isso, os saberes da experiência têm um papel fundamental, já que constituem um elo entre os saberes adquiridos no dia a dia docente e os saberes

adquiridos em seu conjunto com seus pares de forma que saibam avaliar como serão utilizados no seu trabalho frente a cada situação de ensino.

Diante dos apontamentos, percebeu-se a necessidade de momentos para reflexão, em que professor iniciante estabeleça ligação entre os saberes trazidos, a formação recebida na academia e as práticas do cotidiano escolar, a fim de desenvolver suas práxis docentes.

Perante tais indicações, questiona-se: Como e onde acontecem esses momentos de formação continuada para os profissionais docentes no cenário educacional brasileiro? E qual a sua importância?

1.1.2 Formação Docente Continuada

A formação inicial, como o próprio nome já diz, é a primeira etapa do processo do professor e, por mais proveitosa que seja, existem dinâmicas e teorias que não são suficientes para preparar o professor iniciante para o contexto em que irá atuar. Há necessidade de interagir teoria-prática e prática-teoria para que haja um processo de evolução sistemática do profissional que se insere no contexto do movimento da educação.

Neste sentido, é dimensionado que a necessidade dos professores em reconstruírem a identidade profissional, é importante para sua carreira, pois reconstrução focaliza os saberes próprios desses profissionais, articulando-os com a definição de normas e de valores apresentadas pelas instituições (NÓVOA, 2006).

Segundo Lima et al. (2007), na formação inicial, espera-se mais do que ter um certificado ou um diploma para o exercício da profissão. Há a necessidade de desenvolver nos futuros professores, habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir seus saberes, suas docências e suas identidades. Contudo, “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Portanto, a formação continuada apresenta-se como elemento de relevância a ser considerado e articulado à prática docente, a fim de que todos os conhecimentos e competências adquiridos na etapa inicial possam ser revistos e reconstruídos, tornando-se um processo de promoção do desenvolvimento profissional.

A formação continuada, segundo Sacristán (2000), não deve se restringir ao preenchimento de lacunas das dificuldades referente a profissão, mas contribuir para uma mudança nas bases da profissionalidade docente. Ainda defende a formação num modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, sendo evolutivo e continuado e que esteja inserido tanto no contexto que determina o trabalho docente quanto nos aspectos de sua prática.

A formação docente é um processo contínuo e permanente, porém cabe ao professor ter disposição para aprender, isto é, deve buscar uma formação que o ensine a aprender e a implantar, dentro do sistema escolar no qual ele está inserido como profissional, uma prática docente satisfatória. Este processo de formação profissional implica na capacidade de o professor aprender sempre (BRASIL, 2002).

Desta forma, vem se mostrando o atual cenário educacional, voltado à reflexão sobre a construção de novos caminhos, frente a formação continuada de docentes. Para visionar “esses novos caminhos”, Nóvoa (1992), Candau (1996) e Mizukami e Reali (2002) apresentam alternativas educativas no sentido de repensar a formação continuada na atualidade, pois defendem-na no desenvolvimento pessoal e profissional, potencializando um trabalho colaborativo para a transformação e a melhoria da prática docente.

Nesta ótica, a escola de educação básica necessita ser um local da formação continuada em que a articulação dos saberes docentes insere-se em todo processo de formação contínua, e que cada etapa da vida profissional docente deve ser considerada nesse processo formativo (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1996; MIZUKAMI; REALI, 2002).

Sobre esta discussão, Nóvoa (1995) se posiciona, afirmando que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação docente será mais produtiva, a partir da proximidade com o contexto do trabalho, sendo um ponto de partida e de chegada que representará como deve ser os processos de formação do professor, sempre inserido no seu contexto singular e com participação ativa do docente (NÓVOA, 1995).

Candau (1996) aponta para uma nova concepção de formação contínua de professores, embora com diferentes perspectivas e de forma geral, com princípios de consenso entre os profissionais da educação. Estes princípios, por sua vez, prescrevem que:

O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola: isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (Atualmente Educação Básica). - Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. - Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p.143).

Neste sentido, Mizukami e Reali (2002) consideram que:

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 28).

Assim, investir na formação docente é imprescindível e precisa ser pautada em uma concepção de superação da lógica e da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e proposta de formação em que os professores possam refletir e agir sobre sua organização dentro de seu trabalho pedagógico.

Desta forma, as políticas no campo da formação de professores deveriam ter alguns princípios, tais como: docentes como sujeitos e não como beneficiários, formação mais que treinamento em vez de receitas, e o desafio está em pensar em uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas sim, orientada, fundamentalmente àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: como o aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar. Este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos diferentemente de capacitação e treinamento (MIZUKAMI E REALI 2002).

Nesta ótica, a concepção de formação de professores adotada na pesquisa é de continuidade, ou seja, no percurso de uma vida toda, a partir da história pessoal e profissional dos professores, constituída de aspecto cultural, social e econômico.

Para Moita (1992, p.115), “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida e assim um percurso de formação”. Com isso, não se pode desconsiderar o percurso pessoal e profissional desses professores, muito pelo contrário, este percurso faz parte de seu desenvolvimento profissional.

Porém, partindo da necessidade explicitada sobre a formação continuada na carreira docente, desde o momento da inserção do professor, permite-se outro questionamento: Existem políticas de apoio que estejam à disposição e voltadas a tratar das questões da inserção dos professores iniciantes no Brasil?

1.2 Políticas de Apoio aos Docentes Iniciantes

Com o propósito de contextualizar esse momento de acolhida e acompanhamento dos novos professores que iniciam sua carreira e conceituando o clima de insegurança e incertezas que norteiam essa fase, procurou-se conhecer alguns programas de apoio direcionados aos professores em início de carreira no Brasil.

Simon (2013) relata que a chegada do professor iniciante à escola transcorre de maneiras diversas, sendo que em sua maioria ocorre dentro de uma informalidade, mostrando com isso a falta de planejamento, que contribuirá de forma inadequada nos primeiros passos da docência. Desta forma, os professores iniciantes ficam à mercê dos sentimentos alheios, “jogados”, de forma que só podem contar com os poucos recursos adquiridos na sua formação inicial durante a graduação.

Simon (2013, p. 56) afirma que “na chegada à escola, estes profissionais se deparam com um ambiente ruidoso, repleto por muitas opiniões conflitantes, deixando o trabalho do novato, muitas vezes em situações incompreensíveis pela sua pouca experiência”. Neste contexto, as decisões tomadas

sem tempo hábil para reflexões e de forma intuitiva, nem sempre serão acertadas ou adequadas às novas situações em que o professor iniciante está inserido.

Sobre estas circunstâncias, Pimenta (2005) descreve que:

[...] Frente a situações novas, que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas situações, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão e ação. A partir daí constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim (PIMENTA, 2005, p. 20).

A afirmação acima apresenta o processo ideal para a construção do trabalho pedagógico, por meio dos movimentos diários da rotina escolar, pois, por vários fatores, Pimenta (2005) dinamiza as muitas dificuldades e como o novato vai encontrando as respostas desejadas. Há a necessidade de um apoio significativo a eles para que se sintam confiantes em momentos de tomadas de decisões.

Papi (2010) acredita que a partir das experiências vivenciadas nessa etapa inicial, o professor pode reafirmar sua escolha profissional e decidir permanecer na carreira docente ou pode passar por experiências indesejáveis que o conduzam ao abandono da profissão.

Segundo Simon (2013), os novos professores são o que menos recebem apoio, quer seja dos seus pares, da instituição que o formou, quer seja da instituição que o recebe, durante o período de sua entrada na carreira, isolando-se ou estabelecendo rotinas para desenvolver suas primeiras práticas docentes.

Para Esteve (2006),

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação, sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho (ESTEVE, 2006, p. 109).

Analisando o contexto, percebe-se a necessidade de apoio formal aos professores em seus primeiros anos de trabalho, com o intuito de orientá-los e instrumentalizá-los no percurso inicial. Este apoio deve acontecer pela presença solidária dos mais experientes, por meio dos gestores e de programas de apoio aos docentes.

Quanto aos programas de apoio aos docentes, verificou-se, por meio de pesquisas nas bases de dados consultadas que são poucas as iniciativas de políticas de apoio para o professor iniciante. Sobre isto, André (2012) realizou um exame inicial da literatura na área de formação de professores e apontou que ainda são raros os estudos que tratam sobre as políticas públicas de apoio voltadas para este tema “professores iniciantes”.

Sobre esta problemática, Papi e Martins (2011) atualizaram, em anos mais recentes, um mapeamento destes textos apresentados na Anped (2005-2007) que foram acrescentados em um exame das teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. As autoras concluíram que “a temática” corresponde a um percentual baixo de trabalhos que enfatizam políticas de apoio aos professores iniciantes.

Este mapeamento apresentou um resultado de 0,5% dos estudos realizados na área da Educação, o que revela a escassez de atenção que a iniciação profissional vem recebendo por parte dos pesquisadores brasileiros (PAPI; MARTINS; 2011).

Gatti et al. (2011) afirma que não é apenas no campo dos estudos e pesquisas que o tema vem sendo quase esquecido. Um levantamento bastante abrangente e recente feito por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros, não encontrou ações formativas voltadas aos professores iniciantes.

André (2012, p. 7) argumenta que “as ações formativas ficam sob as responsabilidades de profissionais da própria rede de ensino e pelos coordenadores pedagógicos”. Estas ações são apresentadas sob forma de cursos e palestras, ou seja, trabalham com docentes de diferentes escolas e não com equipes escolares do mesmo estabelecimento. Quanto à formação continuada, acontece na própria escola e muitas vezes essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes (ANDRÉ, 2012).

Todavia, apesar da inexistência de uma tradição de programas de iniciação à docência em nosso país, algumas experiências nesse sentido podem ser sinalizadas, uma vez que os trabalhos pesquisados apresentaram propostas de políticas de formação continuada, de aproximações entre as universidades e a escola, bem como de programas de monitoramento que visam o favorecimento da inserção na carreira docente.

Um exemplo de proposta de formação de professores iniciantes é o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. O programa consiste em um conjunto de atividades realizadas junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com até cinco anos de exercício docente, sob a orientação de professores experientes, designadas como mentoras. Segundo Migliorança et.al (2006), o programa se desenvolve por meio de atividades processuais, direcionadas de acordo com o interesse e necessidade de professoras iniciantes, elas são atendidas individualmente e online.

Outro exemplo de proposta é dado por André (2012), quando discorre em sua pesquisa e apresenta o interesse de investimento no corpo docente, na cidade de Jundiaí/SP, na qual a prefeitura, com a intenção de ofertar uma melhor preparação aos seus professores iniciantes e de favorecer a inserção deles à docência, oferece um programa voltado ao atendimento dos estagiários do curso de Pedagogia, com a finalidade de auxiliá-los nas classes de primeiro ano.

Em se tratando de outros projetos voltados a investimentos em ações de formação aos professores, André (2012) apresenta algumas parcerias estabelecidas entre as universidades e as escolas. Entre esses programas, destaque-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior (Capes) e a Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo.

André (2012) esclarece que o PIBID, no âmbito da Capes, tem a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e de concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura e graduação.

Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas a alunos e professores das universidades e a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. Desta forma as perspectivas quanto às políticas voltadas aos docentes no Brasil são promissoras (ANDRÉ, 2012).

Outro programa que merece destaque é o da Rede de Ensino do Estado de São Paulo de Formação Docente (REDEFOR). Trata-se de um curso voltado a oportunizar a formação continuada dos professores, tendo como objetivo garantir a melhoria da qualidade de ensino e capacitação profissional de educadores

da rede estadual de ensino, pertencentes ao quadro do magistério, em diversas áreas do conhecimento.

Esta iniciativa é desenvolvida por meio de convênios com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e com Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Todo o conteúdo dos cursos é acompanhado por especialistas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a fim garantir o atendimento da demanda da rede e ao currículo proposto pelo estado.

O programa Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP) é uma iniciativa pioneira no Brasil, criado em 2009, com o objetivo desenvolver profissionalmente os servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Além das instalações físicas de sua sede, a EFAP conta com ambientes de aprendizagem em todas as Diretorias de Ensino e com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de colaboração online, sistema de vídeo conferências da Rede do Saber e ferramentas administrativas integradas.

Este programa atua na formação de profissionais ingressantes na Rede Estadual Paulista de Ensino, por meio dos Cursos de Formação Específica, etapa constituinte dos concursos de ingresso nas carreiras com a “missão” de contribuir para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para garantir a oferta de uma educação pública de qualidade, com foco na aprendizagem significativa e na cidadania.

O Estado de São Paulo oferece também, por meio de sua Secretaria de Educação, o Programa Ler e Escrever, que consiste num conjunto de linhas de ações articuladas que inclui desde a formação, o acompanhamento, a elaboração até a distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I, buscando promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual e municipal.

Em se tratando de governo federal, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), constituído pelo Ministério da Educação, para os professores que lecionam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, no processo de formação do pacto, há professores iniciantes como também professores

mais experientes. Vale ressaltar que esta é mais uma oportunidade oferecida aos iniciantes para a formação desses profissionais no ambiente educacional.

Quanto aos programas oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, destaca-se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), a Rede de Aprendizagem (informática), o Ler e Escrever (Língua Portuguesa), o programa Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Todavia, Mendes Junior, Feitosa e Carvalho (2011) apontam que o professor continua passivo diante do processo de formação continuada, tendo em vista elementos como: a carga horária de trabalho; as condições de oferta dos cursos de formação continuada; o despreparo docente para a pesquisa como instrumento de ensino e aprendizagem; o desenvolvimento no educador de uma prática pedagógica reflexiva; a concepção de formação continuada por parte dos graduandos em pedagogia; a participação em cursos, oficinas e palestras como critério de seleção na distribuição de cargos para professores da rede pública; o stress da profissão; baixa remuneração; desvalorização do profissional da educação; condições precárias de trabalho; o descaso político por uma educação pública de qualidade.

Face aos vários aspectos apresentados, pôde-se perceber que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer. Os dados confirmam a escassez de pesquisas voltadas para ações na formação de professores, formação continuada e enfatiza-se que as políticas de apoio aos docentes aparecem num percentual pequeno quando o foco é a inserção desses profissionais e na formação continuada.

Frente às considerações, surge a necessidade de conhecer quem é esse professor iniciante, pouco apoiado no contexto educacional vigente, como apontam os dados, e discutir como se dá o momento de sua inserção à docência.

2 TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: EQUILÍBRIOS E DESEQUILÍBRIOS

A profissionalidade docente surge como temática relevante nas tendências atuais sobre as investigações à docência, no que se refere aos contextos e processos envolvidos na constituição do “ser professor”.

O termo profissionalidade, segundo Sacristán (1991, p. 65), pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. ”

Contreras (2002, p. 74) refere-se à profissionalidade como sendo “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. O conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar de profissionalidade, não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver (CONTRERAS, 2002).

Assim sendo, o conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, pois implica compreender os professores inseridos no contexto social, superando as concepções normativas que tem a partir de modelos teóricos produzidos pelo ambiente educacional para compreender sua complexidade, construindo uma cultura da profissão, ou seja, agindo no espaço educacional, cultural e social.

Diante do conceito de “profissionalidade”, acontece um enfrentamento de desafios para os professores iniciantes num processo que gera a constituição de novos significados para a profissão docente, bem como a interação e a atuação no contexto mobiliza sentimentos inesperados nesse novato com equilíbrios e desequilíbrios no percurso, como sendo um período de sobrevivência na carreira docente.

Tendo em vista a complexidade do “ser professor”, construindo e assumindo de fato sua profissionalidade docente, abordou-se na sequência, explicitando e discutindo sobre quem é o professor iniciante e como sobrevive nesse momento de inserção profissional, diante dos enfrentamentos da nova realidade, como o “choque com a realidade” e assim como o professor novato reflete, observa e articula meios de sobreviver no contexto escolar e inicia a construção sua identidade docente.

2.1 Professores Iniciantes

Com intuito de iniciar esta discussão, enfatizou-se a “figura” do professor iniciante e destacou-se as novidades, as surpresas e as dificuldades que este profissional encontra no momento de sua inserção. Sobre isso, Lotumolo (2014, p.23), aponta que “a docência é uma profissão que se caracteriza por expectativas, desejos, medo e angústias, seja qual for a situação em que o professor se encontre”.

Para Mariano (2006), o início da profissão docente tem relação com a trajetória escolar de cada docente em sua individualidade. Isto pode subentender a ideia de que o futuro professor já saiba como desenvolver o trabalho dentro da escola e sala de aula, pois ele já passou pelos espaços escolares, anteriormente, como estudante. Porém, a mudança nos papéis, ou seja, de aluno para professor, traz inesperadas situações nunca vividas.

O docente iniciante carrega consigo a formação inicial, todavia, quando assume a sala de aula, muitas vezes, sente-se incapaz. O contexto em si traz ansiedade, que pode interferir no desempenho de sua atividade e bloquear os conhecimentos anteriores. O docente conhece parcialmente o contexto em que está inserido, contudo, esse momento inicial pode fazer com que se perca, precisando do apoio da instituição e dos gestores para receber orientações neste momento de mudança de papéis, de estudante a professor (ROCHA, 2006).

Nota-se também que professores com mais experiência observam o momento de chegada do novo professor com certa desconfiança e, de certa forma, analisam o desempenho no trabalho realizado por ele. Outro ponto que merece atenção são os ambientes escolares, nos quais, em alguns momentos como H.T.P.C (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou mesmo no momento do “cafezinho pedagógico”, há alguns comentários que podem causar desconforto nos profissionais novatos e “certas desilusões” quanto à profissão.

Esses aspectos colocam os professores iniciantes em “xeque” ao perceberem suas dificuldades por falta de experiência e “certa ilusão” de que tinham conhecimentos suficientes adquiridos na formação inicial para o exercício da profissão.

Sobre esta questão, Mariano (2006), comenta que:

É como se houvesse – e parece que realmente há – figura responsável por dizer como a “cartilha” deve ser seguida. Para nós,

novatos, parece caber, somente, aceitar tudo o que os experientes dizem. E será que precisamos aceitar tudo passivamente? Não podemos dizer que o texto está incoerente, o cenário precisa ser mais bem montado, ter um pouco mais de colorido e de brilho? Tudo isso depende muito do espaço, que conseguimos conquistar e da competência que demonstramos ter (MARIANO, 2006, p. 24).

Monteiro (2006) menciona que, para sobreviver e como defesa diante dessas situações complexas, o professor iniciante busca passar a imagem de que domina a classe e quando isso não acontece, apresenta tendência ao isolamento, ao invés de buscar ajuda diante das dificuldades, das fraquezas e das angústias.

O professor novato se depara com um cotidiano das salas de aula diferente daquele apresentado durante a sua formação inicial. A vida real no contexto escolar evidencia situações inusitadas como, por exemplo, alunos indisciplinados e desatentos, o que faz com que venha a questionar o seu trabalho e sua prática diária. A docência não é linear, é um espetáculo que precisa de preparação, muito estudo, ensaio, improvisado e que necessita de colaboração e o auxílio no momento inicial nessa jornada difícil (MARIANO, 2006).

Vale ressaltar que o professor iniciante segue um planejamento definido pelo sistema educacional. Entretanto, o que é previsto para ser ideal a ser aplicado em sala de aula e o que é, de fato, cumprido e desenvolvido pelos docentes, raramente corresponde à prática de sala de aula. Isto, em virtude de se estar trabalhando com pessoas e variáveis que compõem os diversos contextos escolares, como, por exemplo, a realidade na qual a escola está inserida, o contexto cultural, social e econômico, estrutura familiar, dentre outros.

Os professores não participam da elaboração e avaliação do currículo do sistema educacional, sendo colocados apenas como executores, cujos processos e os resultados de suas atividades são controlados por competências externas. Desta forma, estudiosos da didática de outras disciplinas escolares chamam a atenção para a existência de saberes ligados às práticas sociais e linguísticas, e que estas práticas não pertencem ao saber acadêmico construído pela comunidade científica, mas que fazem parte da elaboração do saber escolar (MONTEIRO, 2006).

Diante desta realidade, Monteiro (2006) elenca as principais “angústias” vivenciadas pelo professor novato no cotidiano escolar, juntamente com as incertezas, os medos e as dificuldades de relacionamento com cada estudante. Neste contexto, algumas indagações podem surgir, tais como: O que é preciso

ensinar aos alunos? Como os alunos aprendem? Como usar meios para que os alunos assimilem os conhecimentos? O que é necessário saber para exercer a profissão docente? Todavia, apesar dos fatores contraditórios vividos pelo professor iniciante, ele também tem o entusiasmo pela profissão, mostrando-se comprometido e consciente de suas limitações, além de buscar constantemente formas/estratégias de melhorias e de mudanças que promovam o seu crescimento profissional.

Os professores iniciantes desenvolvem e articulam táticas de sobrevivência em seu cotidiano profissional podendo ter como primeiro elemento a seu favor as leis que regem a educação, as políticas escolares implantadas, uma vez que elas são concernentes aos processos permanentes de ressignificação dos papéis prescritivos e acontecem no cotidiano, utilizando-as para superação de problemas.

Contudo, as estratégias cotidianas usadas pelos professores não se esgotam pelas situações conflitivas, desafiadoras e até de injustiças, como acontecem no decorrer da vida profissional do docente. Algumas são desenvolvidas em conflitos individuais, podendo ser notadas em certas ocasiões. Outras, de caráter coletivo, são apresentadas como soluções subjetivas que atingem diretamente o grupo dos professores.

Em suma, as táticas remodelam, criam, recriam e expandem o cotidiano escolar sem, necessariamente, provocar uma mudança efetiva e contextual, ou seja, apenas permitem aos professores uma adaptabilidade às normas prescritas pela federação, estado e município (CERTEAU, 1998).

É interessante frisar que, para que estas estratégias aconteçam no cotidiano do docente, deve-se entender que a docência é algo específico, individual, de cada professor, ao vivenciar situações particulares, tendo atitudes e comportamentos de acordo com suas características. A formação docente envolve aspectos pessoais e um contexto que propicie a busca pelo aperfeiçoamento e novos conhecimentos. Neste aspecto, seu trabalho envolve uma junção pessoal e profissional que se articula para a construção de uma nova realidade e um novo sujeito. Diante da importância da fase inicial, sugere-se a presença de serviços de apoio, atenção e tratamento diferenciados a esses profissionais (PAPI; MARTINS, 2011).

Diante deste contexto sobre o “professor iniciante” e o momento de inserção descrito com as inseguranças, as incertezas, os medos e as angústias,

permite-se fazer o seguinte questionamento: Como se dá o momento de inserção do professor iniciante no contexto educacional?

2.2 A Inserção do Profissional Docente

O período de inserção à docência é marcado por situações inusitadas, pois o novato depara-se com situações que clamam por reações urgentes em sua rotina de trabalho e com o objetivo de acertar, vai experimentando ações que nem sempre surtam o êxito esperado, perpassadas por sentimentos conflitantes que provam sua resistência na profissão.

Também é um momento importante para aquisição de competências, tendo em vista a iniciação nas rotinas de trabalho que persistirão durante a carreira e desenvolvimento da prática docente. Pautados neste pressuposto, esta seção foi elaborada com o objetivo de compreender como se dá a inserção do profissional docente no ambiente escolar e refletir sobre os desafios e dificuldades dos professores iniciantes.

O início da prática profissional é recheado de incertezas, inseguranças, acomodações e desacomodações do saber pedagógico e de outros saberes que o professor trouxe consigo de vivências. É neste clima que o professor estrutura respostas acerca das estratégias, das metodologias e dos planejamentos dimensionados pela escola.

Will (2004), ao refletir sobre este processo de inserção no campo docente, destaca que:

O ingresso na profissão docente constitui-se como um processo marcado por inseguranças, dúvidas, revisão de conceitos e desafios constantes. Os conhecimentos necessários para o exercício da docência advêm de todas as experiências vividas pelas professoras ao longo de suas trajetórias de vida e formação. Todavia, é o conjunto de conhecimentos provenientes da formação universitária para a profissão que exerce um papel fundamental de mediador das ações e decisões a serem tomadas em relação às situações da prática e na ponderação e utilização dos demais conhecimentos – os anteriores à formação inicial e aqueles produzidos a partir de experiência profissional (WILL, 2004, p. 140).

Como se pode inferir, a prática pedagógica não é livre de conhecimentos teóricos, porém eles ganham diferentes significados diante da realidade escolar.

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, compreendendo os conhecimentos e competências adquiridas nas instituições de ensino para a sua formação, como também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias, sua história de vida e o contexto em que exerce a atividade docente (HARGREAVES; FULLAN, 1992).

Ao tratar da entrada do profissional em início de carreira, Huberman (2000) descreve que essa fase de “entrada” corresponde aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, caracterizada pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência está relacionado ao “choque da realidade”, quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas, nas quais começa a atuar.

Quanto à “descoberta de se fazer professor”, trata-se da sua individualidade e da construção de sua postura nos enfrentamentos pela sua sobrevivência dentro da profissão escolhida, como também o desejo de se fixar nela (HUBERMAN, 2000). Neste sentido, Guarnieri (1996) advoga a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como se constrói a função docente.

Eurydice (2002) e Lima et al. (2007) afirmam que o processo de transição do “ser estudante” para o “ser professor”, embora já tenha se iniciado durante a formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e de prática de ensino, ainda se mantém longínquo, haja vista que eles ainda não se constituíram efetivamente como profissionais. Neste caso, somente no período de sua inserção profissional na docência que estes novos professores enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores qualificados.

A etapa da inserção na docência é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente, assumindo um papel dentro de uma escola específica que apresenta peculiaridades e contextos próprios. Esta etapa pode durar vários anos, uma vez que há a possibilidade de identificar diversos fatores que podem facilitá-lo como, o bom relacionamento interpessoal, a

facilidade em desenvolver a metodologia e outros, como também, obstaculizá-lo, como a pouca disciplina dos alunos, dificuldades em tomar decisões junto ao grupo, dentre outros.

Transformar-se em docente é um longo processo não linear que abrange períodos de tensões e aprendizagens, geralmente em contextos desconhecidos, nos quais os professores devem adquirir conhecimento profissional. Garcia (1999) afirma que esse momento precisa ser diferenciado e experienciado, na direção de um caminho de transformação que perpassa o epistemológico, o cultural e o social, ou seja, não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas deve-se apresentar com um caráter determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

O docente iniciante necessita ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, bem como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino, de tal forma que melhore continuamente como profissional. Isso seria facilitado se o conhecimento essencial para esse docente fosse mais organizado e que permitisse a compreensão mais aprofundada dos conteúdos que aprendem.

Darling-Hammond et al. (2005) afirmam que em outras profissões os novatos continuam se aprofundando em seus conhecimentos e habilidades sob o olhar de profissionais com mais experiências. Ao mesmo tempo, há uma troca de saberes, entre os iniciantes e os mais antigos na profissão. Os iniciantes contribuem com seus conhecimentos que trazem das pesquisas e perspectivas teóricas mais recentes que são constatadas, compartilhadas e comprovadas na prática pelos veteranos.

Para Simon (2013), os movimentos atuais se voltam para a construção de uma nova organização em que há a necessidade de um preparo prático, no local de trabalho, na instituição de ensino, fazendo parte das atividades de formação, para que a aprendizagem da docência aconteça nos espaços escolares com todos os enfrentamentos, dificuldades, acrescida de vivências pessoais que o novato traz e de sua experiência de vida para a construção do seu repertório pedagógico.

Reforçando este pensamento, Cavaco (1999) argumenta que:

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se aperfeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação

de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor (CAVACO, 1999, p. 162).

Estas considerações permitem uma reflexão sobre a rotina escolar de nossas escolas, sempre tão movimentadas e muitas vezes sem tempo disponível para que aconteçam esses momentos de formação. Segundo Nóvoa (1992), é na escola que o professor novato não encontra espaço para pensar no trabalho e refletir sobre suas práticas. Os professores passam a viver uma rotina escolar, cumprindo várias tarefas burocráticas, o que rouba o tempo para as ações reflexivas.

Charlot (2008) argumenta que dificuldades vivenciadas no início da docência estão ligadas ao acúmulo de tarefas e ao controle com os alunos e sobre si no contexto de sala de aula. Acrescenta também que o iniciante é colocado em situações que necessitam de decisões imediatas, o que revela que a docência defronta-se com a urgência de que ser professor é encarar-se incessantemente com a necessidade de decidir no cotidiano e assumir as consequências dessa decisão, tendo como aliada a falta de experiência.

Viver este contexto em torno da inserção do professor iniciante, carregado dessa intensidade que a fase requer, carece de muitas reflexões por parte dos formadores e gestores escolares, necessitando viabilizar meios mais abrangentes de espaço para a formação continuada, bem como a construção de ambientes mais receptivos aos docentes iniciantes.

Descrita a primeira fase da docência, percebeu-se que o caminho é longo e irregular, pois, nesta carreira cada etapa apresenta características próprias que envolvem aspectos pessoais e profissionais. Em face desta constatação, surgiram os questionamentos: Como é a trajetória da vida profissional docente?, Existem etapas que dividem essa vida profissional?.

2.3 Ciclo da Vida Profissional Docente

A trajetória profissional de professores mostra que existem diferentes etapas que estão presentes na vida pessoal e profissional e cada uma delas pode acontecer em momentos distintos, influenciando a maneira como eles se veem e reconhecem o/no seu trabalho e delimitam suas identidades. Assim, a docência

passa por etapas, durante às quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que possuem conhecimentos e experiências diferentes.

Sobre a abordagem da carreira docente e seus ciclos, Huberman (2013) afirma que “existem diversas maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional docente”. O autor traça um quadro-síntese das tendências gerais possíveis de identificar no ciclo de vida dos professores, descrevendo fases que compõem a carreira docente.

A primeira fase é conhecida como “entrada na carreira”, ou seja, o processo fundamental envolvido nesta fase é o da “exploração”, no sentido de determinar exatamente os parâmetros de ensino e os comportamentos que devem ser adotados. O “início” da carreira é marcado pela luta entre dois aspectos: a sobrevivência (entusiasmo) e a descoberta propriamente dita do que é ser professor. De acordo com a maior ou menor facilidade sentida no início, os caminhos podem tomar sentido positivo ou negativo (HUBERMAN, 2013).

A “estabilidade” demarca a segunda fase, que resulta de uma escolha pessoal subjetiva do ensino como carreira e de um ato administrativo com o compromisso entre o indivíduo e a instituição, um comprometimento definitivo, a tomada de responsabilidade, a consolidação de um repertório pedagógico de base no seio da classe (HUBERMAN, 2013). Nesta fase, são frequentes os sentimentos de competência pedagógica que criam a sensação de segurança, de descontração, de confiança e de conforto. Os professores, nesta fase, vivem sentimentos de satisfação (HUBERMAN, 2013).

Em seguida, destaca-se a “diversificação”, a quarta fase, que é a de pôr-se em questão, um período de desequilíbrio, divergindo os sentimentos profissionais pelo positivo e negativo. Esta fase pode ser identificada por “sintomas” que oscilam de um ligeiro sentimento de rotina a uma “crise existencial”. Crise esta que pode ser explicada pela monotonia da vida cotidiana em situação de aula ou pelo desencanto motivado pelo fracasso das experiências (HUBERMAN, 2013).

Huberman (2013) relaciona que seria o momento de decisão sobre a permanência ou não na docência, influenciado tanto pelas condições de trabalho nas escolas, quanto pelo sucesso pessoal obtido na carreira profissional.

A quinta fase descrita por Huberman (2013) é a fase da “serenidade”. Esta caracteriza-se por uma maior capacidade de reflexão e de satisfação pessoal, por uma crescente sensação de serenidade e confiança, por um menor nível de

ambição e menor vulnerabilidade à avaliação dos outros (diretores, colegas, alunos etc.) e por um distanciamento afetivo em relação aos alunos.

A fase seguinte é a do “conservantismo e lamentações”, caracterizada por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador e não construtivo acerca dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas mais jovens, considerados menos comprometidos e sérios com as questões educacionais (HUBERMAN, 2013).

Finalmente, a fase do “desinvestimento”, marcada por uma libertação progressiva do investimento no trabalho. O professor passaria a consagrar mais tempo a si próprio e aos interesses externos à escola, dedicando maior atenção à sua vida pessoal e social (HUBERMAN, 2013).

Estas fases podem acontecer em momentos diferentes e que tais sequências não serão vividas sempre pela mesma ordem, pois não se trata de um modelo linear, uma vez que o desenvolvimento em uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 2013).

Os ciclos devem ser vistos como um caminhar pela carreira e não uma série sucessiva de eventos pontuais, ou seja, nenhum docente se tornará um bom profissional na carreira rapidamente, mas através de experiências diárias de prática com a teoria, e não apenas por observação do outro, como é apresentado no estágio.

Huberman (2013) assevera que Profissionalidade dar-se-á sob a junção dos diversos movimentos do aprender que o ambiente escolar proporcionará. Sendo assim, pode-se afirmar que, mesmo sob um olhar filosófico, a teoria, as experiências culturais, a prática, a observação/reprodução e a reflexão sobre a própria prática serão ações necessárias para a inserção deste docente no trabalho pedagógico.

O entendimento Guarnieri (1996) mencionou as discussões de Huberman (2013), considerando que, apesar das contribuições dos estudos que tratam das fases de aprendizagem profissional docente, esse processo ocorreria quase que naturalmente, ou seja, só com a experiência prática o professor iria atingindo estágios cognitivos mais elevados, tornando-se mais capaz para lidar com as situações de sala de aula. Também complementa em sua análise que, os estudos que tratam das etapas na carreira docente sugerem a ideia de que os professores

experientes não teriam problemas em sua prática e que apenas os professores iniciantes apresentariam uma prática inadequada.

Sendo assim, todas as dificuldades existentes na docência seriam decorrentes da inexperiência dos primeiros anos de profissão. Com o passar do tempo, os professores teriam uma prática cada vez mais eficiente e, desse modo, o exercício da docência tornar-se-ia cada vez menos difícil.

Entretanto, o processo não é exatamente como descrito, pois, ainda que o professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, repetir as mesmas práticas, acostumando-se a certo modo de fazer. O processo de reflexão e análise do próprio trabalho não é algo que acontece naturalmente, e este pode ser concebido e realizado de diferentes maneiras (ANJOS, 2006).

O fato é que, diante das fases citadas por Huberman (2013) e apesar de encontrar sequências na vida profissional docente, isso não impede que muitos professores nunca deixem de praticar a “exploração”, ou que nunca “estabilizem” ou que “desestabilizem” por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). O desenvolvimento é um processo dialético, no qual duas forças se encontram em estado de tensão no indivíduo: forças “internas” (maturacionistas, psicológicas) e forças “externas” (culturais, sociais e físicas).

Sendo assim, o estudo da vida profissional de uma pessoa corresponderia ao estudo do percurso dela dentro de uma dada organização, bem como do modo como as características desse indivíduo exercem influências sobre a organização e são simultaneamente por ela influenciadas. Huberman (2013) defende a hipótese de que a influência dos parâmetros sociais (como as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar, etc.) é maior do que a dos fatores maturacionistas.

Anjos e Smolka (2005) tecem críticas às noções de desenvolvimento e dos ciclos de vida profissional dos professores. As autoras levantam algumas questões com o intuito de sinalizar para o cuidado que se deve ter ao propor uma análise da profissão docente no Brasil, a partir de trabalhos como os de Huberman (2013), produzidos em exterioridade à realidade de nosso país.

Ao se pensar na produção histórica da formação e profissão docente, pode-se dizer que as necessidades e as exigências que se colocam aos professores

não são sempre as mesmas. No Brasil, ocorreram alterações no campo político-pedagógico nas quatro últimas décadas. Diante de tais inovações, é possível identificar, no contexto pedagógico, a alteração de sentido a respeito da prática corrente e o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas (ANJOS; SMOLKA, 2005).

Fullan (2000) destaca que os professores se deparam com inúmeras propostas inovadoras, todavia, ao mesmo tempo que a escola está repleta por inovações, “o novo” parece não ter lugar, pois surge associado a uma lógica que busca a generalização e que se orienta pelos princípios do experimento.

Anjos e Smolka (2005) indagam como os professores que estavam iniciando suas carreiras naqueles momentos viveram as demandas de sua profissão, como a legislação, as reformas educacionais, o que se produzia na academia, as relações interpessoais, as condições de vida que afetavam sua atuação profissional, caracterizando as expectativas e configurando seu desempenho como professor iniciante.

Ainda para as autoras, ao invés de se pensar em características de fases, poder-se-ia tentar a interpretação de alguns marcos e marcas nas histórias de vida dos sujeitos, tal como eles as significam, buscando compreender essas histórias de vida singulares entrelaçada na história sócio-cultural.

O conceito de ciclo parece amenizar alguns significados implicados no conceito de desenvolvimento, trazendo noções como regularidade, completude, repetição. Já a noção de constituição traz envolvida a ideia de formação, composição, criação, organização, relacionada também à ideia de condição, status, posição, ou seja, trata-se de um fazer (se) sempre contextualizado, de uma constante atualização (ANJOS; SMOLKA, 2005).

Sendo assim, ainda para as autoras, ao se tomar como referencial os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores e tendo em consideração todos esses aspectos suscitados pela crítica que ora se fez, concordam-se com o conjunto de problemas e limitações decorrentes de uma organização da carreira docente em fases. Destaca-se também a concordância com Huberman (2013), ao afirmar que, apesar das dificuldades do professor iniciante, não se pode desconsiderar as contribuições da teoria representada no processo de formação acadêmica.

Como pontua Huberman (2013), o ciclo de vida profissional dos professores não é um estudo dos fatos em si, mas um levantamento das percepções dos indivíduos sobre os fatos e representações dos mesmos sobre a sua trajetória profissional ou, especificamente, sobre um dos momentos dessa trajetória. Nesse sentido, tal estudo revela-se como sendo fruto de uma subjetividade rica e complexa, onde nele é falado e descrito sobre suas vivências.

As fases propostas por Huberman (2013) servem para uma descrição dos ciclos de vida profissional dos professores, pois mostram transições e crises pelas quais atravessam os profissionais durante o desenvolvimento da carreira profissional que afetam um grande número e/ou a maioria de seus participantes. É um modelo esquemático que agrupa tendências, porém há que se destacar que nem todos os profissionais passam pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas e da vontade do indivíduo.

Para que os docentes iniciantes aprendam a gerir os conflitos/dilemas de suas atividades profissionais, torna-se necessário que ele sinta a necessidade de desenvolver, juntamente com a comunidade escolar, o seu próprio projeto de formação continuada. Este projeto deve lhe permitir mudanças e melhoria do seu autoconhecimento, transformação de crenças e de sua autoestima, tornando-se mais aberto a mudanças e desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, acredita-se que será dentro do ambiente educacional que o professor inexperiente encontrará apoio necessário para continuar a sua formação por meio de um trabalho conjunto entre seus pares.

Tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, Anjos (2006) enfatiza a necessidade de se considerar para a análise da prática docente, qualquer que seja o momento da carreira profissional, as condições concretas (materiais e humanas) de realização do trabalho pedagógico, as prescrições impostas (como a legislação, as reformas educacionais, etc.), as diferentes circunstâncias históricas e culturais, bem como as peculiaridades da trajetória de vida de cada um dos sujeitos.

Anjos (2006) explicita claramente esse posicionamento, afirmando que:

[...] é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível considerar que os professores se desenvolvam apenas voltados para si

mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho (ANJOS, 2006, p. 54).

Corroborando com Anjos (2006), Huberman (2013) aponta que, diante de novos desafios e com os movimentos diários no meio educacional, surgem novas possibilidades de aprendizagem para os professores.

Sendo a fase inicial destes profissionais carregada de inseguranças, medos e marcada sob dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, surge no contexto o “choque com a realidade”, segundo Veenman (1984) e Tardif (2002).

Sendo assim, indagou-se o que é o “Choque com a realidade”? E o porquê e como acontece com professor iniciante?.

2.4 O Choque com a Realidade

Os discentes recém-formados, ao saírem da academia e adentrarem o ambiente escolar como docentes, enfrentam logo nos primeiros momentos da profissão, uma realidade que não é cotidianamente comentada no ambiente universitário, como por exemplo, a ambientação com os colegas de trabalho até a apresentação deles à sala de aula. Neste novo contexto, ao relacionar a sua experiência como discente para com suas atribuições, agora de professor, pode causar um desequilíbrio emocional e profissional para o novo professor.

Para Sacristán (1998), o professor passa por um momento de transição - da experiência passiva como aluno para ativa como professor - sem que seja lhe oferecido plenamente o real significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que desenvolve com seus alunos para a aprendizagem deles.

O fato é que o ingresso na carreira docente aponta dificuldades, pois o novo professor depara-se com maiores responsabilidades e com a necessidade de desapegar-se de muitas imagens construídas quando fora aluno. Esses impasses tornam-se complicados nos primeiros anos de carreira profissional.

Sabendo que a formação acadêmica privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes, a partir de uma visão conteudista, acreditam estarem prontos para enfrentar a sala de aula e que o domínio dos conteúdos é a chave para seu trabalho docente. Porém, ao perceberem que as exigências são mais abrangentes, vivem o que Veenman (1984) e Tardif (2002) denominam de “choque de realidade”.

Para Silva (1997, p. 54), a expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira, traduz o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo. Silva (1997) atribui esse “impacto” quando o professor se defronta com todas as atribuições e responsabilidades que assume diante da nova carreira.

Gonçalves (1995, p.130) entende que o “choque com a realidade é a sensação de que não se encontrava devidamente preparado (o docente) para o desempenho profissional, parece ter condicionado a continuidade da motivação para a profissão”.

É neste sentido que Veenman (1984, p.143) esclarece que “choque com a realidade” é o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia a dia numa sala de aula, não podendo limitar-se a um período de tempo, pois se trata de um processo complexo e prolongado.

A passagem de aluno a professor, segundo Whitte (1989), nem sempre ocorre sem sobressaltos, pois, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o jovem professor. O primeiro ano de exercício da docência, mais do que em qualquer outra profissão, surge como um desafio em que cada nova experiência surge como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência.

Veenman (1984) selecionou vinte e quatro problemas sentidos pelos docentes que ocorrem com frequência mais elevada no momento inicial da docência. Esses problemas apresentados por ele foram distribuídos em categorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Categoria e Problemas de início de carreira

Categorias (Fuller)	Problemas (Veenman)
Preocupações Centradas em si próprio	Disciplina Desmotivação dos alunos Culturas diferentes e origem social dos alunos Relação com os pais Condições materiais Carga horária Relação com os colegas Carga de trabalho burocrático Acompanhamento inadequado Falta de tempo livre Conhecimento da política da escola e de suas regras Conhecimento dos conteúdos que leciona Turmas muito numerosas Relação com diretores/administradores

Controle e Organização	Organização do trabalho na aula Planificação Uso efetivo de manuais Uso efetivo de diferentes métodos de ensino
Preocupações com os alunos	Gestão das diferenças individuais dos alunos Gestão dos problemas individuais dos alunos Determinação do nível de aprendizagem dos alunos Alunos com baixo ritmo de aprendizagem Avaliação dos trabalhos dos alunos

Fonte: Veeman (1984); adaptado por Fuller e Bown (1975)

Na mesma direção, Guterres (2011) também entende que:

As causas deste choque são diversas, de ordem pessoal e contextual e, convergem para a sua emergência, a eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais, inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar) (GUTERRES, 2011, p. 15).

Müller; Cloetta e Dann (1978) pesquisaram sobre os problemas que os profissionais iniciantes enfrentam em início de carreira, elencando e distinguindo cinco categorias de manifestações indicadoras ao se tratar do “choque com a realidade” dos que pretendem entrar na profissão docente, sendo elas: percepção dos problemas, mudanças de comportamento, mudanças de atitudes, mudança de personalidade e abandono da profissão.

Ainda na visão dos autores, as preocupações dos professores em início de carreira não podem ser compreendidas como resultantes de interações estabelecidas linearmente entre o “eu” do professor e o contexto, entre “eu” do professor e o processo de ensino, entre o “eu” do professor e o processo de aprendizagem, mas que na visão deles, todas estas orientações deverão entender-se circularmente.

Mediante as observações apresentadas no quadro 4, podem ocorrer problemas psicossomáticos no início da carreira, devido o confronto entre o mundo interior e exterior, ou seja, os medos, as frustrações, as inseguranças causadas em

sala de aula podem prolongar-se em ondas concêntricas num cotidiano muitas vezes dramático (VEENMAN,1984).

Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990) descrevem que, enquanto esses profissionais não conseguirem uma gestão adequada para os seus dilemas por meio de transformações no pensamento que propiciem o desenvolvimento do autoconhecimento, o aumento da autoestima e autoconceito e a abertura às mudanças, acabarão apresentando três tipos de dilemas, sendo eles:

- ✓ Dilemas relacionados com o controle do ato educativo, que surgem quando o professor precisa escolher suas estratégias de ensino e aprendizagem;
- ✓ Dilemas emergentes da Gestão Curricular, que se revelam no momento de tomada de decisão entre o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos e a imposição da cultura escolar, bem como no momento da escolha das ferramentas de avaliação e as que são impostas pelo sistema de ensino;
- ✓ Dilemas socioculturais, sendo o confronto de várias culturas intervenientes no ato educativo.

Entretanto, administrar estes dilemas, que se configuram em situações difíceis em que se devem tomar decisões e, muitas vezes, não se sabe o quê ou qual será a mais acertada e que são constantes em sua rotina profissional, torna-se difícil para um professor que acaba de entrar num mundo desconhecido e que dele se espera que seja responsável por seus atos. Diante destes fatos, Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990) ainda descrevem que a gestão dos dilemas pode apresentar três fases: reorganização do ato de ensinar, negociação interior, combinação entre a reorganização das estratégias e a transformação das crenças.

Apesar de perturbadoras, as situações dilemáticas podem constituir-se num desafio para quem reflete sobre elas e procura resolvê-las, podendo transformar-se numa fonte de desenvolvimento profissional, como também sanar estes dilemas com iniciativas dos novos docentes para desenvolver a sua própria forma de ser e de lidar com suas mudanças (BEN-PERETZ; KREMER-HAYON,1990).

Silva (1997, p. 59) revela que “será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor”.

A fase crítica descrita anteriormente, ou seja, o enfrentamento de questões que faz em refletir sobre a teoria e a prática no efetivo exercício docente se (re) significa a todo instante.

Vale ressaltar que não é somente os professores em início de carreira que se deparam com o choque da realidade, mas também os professores mais experientes, ou seja, aqueles que estão na carreira docente há anos e que de alguma maneira encontram dificuldade em lidar principalmente com as novas tecnologias e novas metodologias de ensino voltadas para um público que já nasceu em um ambiente tecnológico, os chamados nativos digitais.

Neste caso e diante do “novo” que o professor mais experiente fica em “xeque”, isto é, o “choque” diante do desconhecido pode ocorrer durante toda a carreira profissional, pois as inovações e descobertas acontecem diariamente. Assim, o desafio faz refletir, repensar, aprender e criar novas dinâmicas necessárias para as suas aulas. Esta dificuldade é encontrada porque em sua formação não recebeu requisitos e conhecimentos plenos com disciplinas que discutissem o tema. Portanto, há a presença da dificuldade para criar projetos e usar as novas tecnologias na educação, não se sentindo confortável para a utilização destes recursos tecnológicos e, conseqüentemente, permanece em sua zona de conforto.

Para compreender a reação de professores diante deste desafio, Penteadó (1999) destaca o conceito de Zona de Conforto e Zona de Risco. A zona de conforto compreende uma situação vivida pelo professor, na qual quase tudo é previsível, conhecido e controlável em suas aulas, enquanto que na zona de risco, por sua vez, imperam a imprevisibilidade e a incerteza, o surgimento de situações inesperadas como uma constante que exige do professor um preparo para enfrentá-las.

Diante destas discussões, faz-se necessário pensar a formação do professor iniciante e a formação continuada, bem como a construção da identidade profissional, pois, por mais que o docente tente camuflar e fixar uma identidade de professor, constantemente depara-se com “estranheza”, o que denuncia frustrações, sabores e dissabores reveladores das múltiplas características formadoras de uma identidade complexa e heterogênea.

Diante das reflexões acima, surge o questionamento: Que aspectos contribuem para a construção da identidade docente, em especial na fase inicial da carreira?.

2.5 A Construção da Identidade Docente

Na fase de aprimoramento da carreira, período em que o novato começa sua socialização junto ao grupo de trabalho, inicia-se o processo de construção de sua identidade profissional. É neste momento que o professor alcança o entendimento do universo de atuação em que está inserido e a partir daí entende-se como profissional docente.

Verifica-se que, diante das dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes, somente a presença em sala de aula como observadores das práticas metodológicas utilizadas pelos professores mais experientes, não é suficiente para sanar suas indagações, pois há uma grande diferença entre observar e praticar a atividade docente. Muitas vezes, alguns professores iniciantes podem criar uma visão equivocada do que é ser professor, por estarem em contatos com posturas profissionais de aspectos positivos e negativos.

Wachs (2010, p. 2) ressalta que “elaborar uma reflexão sobre a identidade docente pode representar apenas uma recordação de acontecimentos e nem sempre uma reflexão sobre a práxis educativa”. Diante disso, a percepção do processo educativo pode estar sendo interiorizada de forma positiva ou negativa pelos professores iniciantes, uma vez que a presença de políticas públicas colaborativas no processo de inserção é quase inexistente.

As metodologias pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar e, principalmente, em sala de aula trazem reflexões sobre a “práxis educativa”, possibilitando a construção da identidade docente.

Neste contexto, Wachs (2010) relata que:

As situações marcantes e os símbolos fundantes de uma identidade pessoal e profissional passam a ser percebidas no momento em que se proporciona um processo de “**mirar-se no espelho**”, se oportuniza a reconstrução de memória significativa, se desenvolve uma retrospectiva narrativa da trajetória pessoal e uma perspectiva futura de ações significativas (WACHS, 2010, p. 12).

O olhar em suas próprias práticas e não somente na do outro, possibilita a busca por respostas para uma evolução profissional. A partir de um olhar mais atento, reflexivo e movido pela ânsia do conhecimento, move-se o primeiro fragmento necessário para a construção da identidade. A singularidade do indivíduo é fundamento para essa construção, que carrega consigo inúmeras

possibilidades, metodologias existentes desde outrora, vividas extraescolar e inter-escolar. “Mirar-se no espelho” é necessário para uma evolução saudável no processo dessa construção.

Importante salientar também que os professores em início de carreira carregam consigo marcas da trajetória escolar e acadêmica, dificultando uma construção identitária satisfatória para a prática educativa. Diante desses conflitos, a inserção na profissão pode se tornar mais complexa.

De acordo com Faria e Souza (2011, p. 3), “a identidade se revela como invenção e não descoberta é um esforço, uma construção”. O ato dessa construção dá-se a partir do movimento de busca e de interiorização reflexiva de suas práticas e do outro, transformando-se e adequando-se para uma construção sem marcas de experiências negativas vivenciadas a partir do social.

Diante dessa possibilidade de interação da construção da identidade docente, nota-se que o ato de se construir não é algo determinado ou definitivo, acabado, mas contínuo e realizado por etapas. Entende-se que “o sujeito é um só tempo, individual e social, é parte e é todo” (FARIAS; SOUZA, 2011, p. 4).

Isto posto, o contexto da discussão acerca da construção da identidade docente é conduzido por etapas necessárias, sendo elas: estratégias utilizadas para a formação contínua, a metodologia de trabalho, o planejamento, as regras e normas e a mediação dos saberes próprios, para um processo de crescimento pessoal e profissional, sendo que a identidade não é fixa, mas contínua, sempre influenciada pelo meio e pelo processo no decorrer da caminhada profissional.

É importante destacar que o professor é responsável por essa construção, propondo a cada momento de reflexão e ação, mudanças em sua prática e percebendo o seu papel na profissão, uma vez que é fundamental que ele reconheça suas representações e identidade profissional, investigando e refletindo diante de suas atividades docentes, tornando-se investigador de sua própria prática.

À vista disso, é de suma importância que se discuta, no contexto atual, a questão dos conhecimentos nos quais os docentes são especialistas, contribuindo para a construção da identidade. Para Nóvoa (1995), é importante que o docente reflita sobre o papel desempenhado, facilitando o seu processo de autoformação, já que a reflexividade contínua é relevante para alternar, conceituar, elaborar/reelaborar novas estratégias para consolidação da prática docente.

A construção da identidade está interligada à práxis profissional de como o professor se vê num determinado momento histórico de sua carreira, considerando as mudanças que ocorrem e afetam as relações no processo de ensino e aprendizagem

Pimenta (1999) entende que “a identidade do professor” baseia-se em três elementos da docência: os saberes das áreas específicas e do referencial teórico; os saberes pedagógicos (o processo de ensino) e os saberes de experiência, voltados à construção do seu jeito de ser professor.

Na visão de Santos (2012), é necessário acrescentar que a identidade do professor envolve características pessoais e profissionais construídas a partir das relações sociais que englobam o indivíduo, a instituição educacional, a família e os que influenciam, de alguma maneira, a estruturação do conhecimento.

Sendo assim, o processo de construção e (re) construção da identidade do professor dá-se a partir de reflexões das suas experiências pessoais e profissionais, por meio da elaboração de seus próprios saberes e conhecimentos que direcionam para construção de uma autonomia intelectual e conseqüentemente para a construção de sua identidade (SANTOS, 2012).

A identidade docente, por vezes, é identificada pelo seu trabalho, que é analisado por meio da maneira que desenvolve os conteúdos, no alcance dos objetivos ou através de sua personalidade, ou seja, se é um professor focado, atencioso, persuasivo, entre outras características.

Pimenta e Lima (2006, p. 62) argumentam que "a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar".

O aprender é contínuo na vida do docente, bem como a construção de sua identidade profissional não é um produto acabado, é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de ser e de estar na profissão (NOVOA, 1995).

Felix (2015) destaca que é necessário entender os elementos que vão influenciando na construção do “eu professor”, ao longo da carreira, e na maneira como este profissional se vê e se reconhece na função docente. Além de ver sua própria imagem e do seu trabalho, a identidade do professor é construída também através do outro, sejam a escola e os alunos, “identidade do trabalhador”. Portanto,

é constituída socialmente na relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho.

Assim, a identidade docente se constrói no decorrer da carreira, agregando-lhe características e marcas de cada etapa da vida profissional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para revelar a essência do fenômeno selecionado para a pesquisa. Falar em metodologia não se resume à explicação das técnicas e instrumentos usados na investigação, mas se remete a analisar os métodos científicos existentes, a forma como foram utilizados e olhar de forma crítica os caminhos percorridos para a construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, a metodologia científica tem como objetivo analisar os métodos científicos, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização, permitindo a superação do conhecimento acrítico e imediatista (senso comum) e a ideologia, a caminho de um conhecimento sistematizado, coerente e crítico (GOMES, 2001).

Gomes (2001) informa que a metodologia trata de analisar profundamente sobre quem produz o conhecimento e a quem serve o conhecimento produzido:

Assim, mais importante do que discutir técnicas de pesquisa é explicitar para que o pesquisador pesquisa: para que sociedade, que homem, qual a postura do pesquisador frente à problemática social, política e filosófica presente naquele momento. Dessa forma, em qualquer abordagem metodológica escolhida o pesquisador deixará transparecer sua visão de mundo e suas intenções sobre o objeto pesquisado (GOMES, 2001, p.12).

Neste sentido, Batista (2012, p.29) descreve que “pesquisar é um ato de debruçar-se sobre o que percebemos e entendemos com as realidades, sobre os sujeitos que estão inseridos nestas realidades”.

O percurso metodológico buscou responder às seguintes indagações:

- a) Como se dá a inserção dos profissionais docentes iniciantes nas instituições de Ensino Fundamental?
- b) Que ações formativas a escola e a rede de Ensino Municipal oferecem para melhoria da construção de saberes docentes, no momento de sua inserção?
- c) Existem políticas de apoio para aos novos professores, dentro e fora do contexto escolar?
- d) Como é realizada a troca de saberes e/ou a interação do iniciante com professores mais experientes?

- e) Quais os elementos dificultadores ou facilitadores da inserção dos docentes iniciantes no seu espaço de ação?

A pesquisa objetivou identificar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante, mais precisamente a partir de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades no processo.

Deste modo, configuraram-se como objetivos específicos:

- a) Verificar dilemas e dificuldades encontrados pelo docente em seu início de carreira;
- b) Identificar atividades formativas que a Rede Pública de Ensino e a escola oferecem a estes professores e que colaboram para a construção de sua identidade;
- c) Investigar quais são os momentos em que ocorre a troca de saberes entre os pares;
- d) Averiguar a percepção que professores iniciantes têm a respeito da própria formação dentro do contexto profissional e da construção de sua identidade docente;
- e) Explicitar o distanciamento entre a formação inicial, a prática docente e a implicação no momento da inserção do professor iniciante no ambiente escolar.

Embora os objetivos já tenham sido explicitados na introdução, considerou-se a necessidade de retomá-los neste momento, a fim de que eles possam ajudar a refletir com maior clareza sobre o percurso metodológico em que serão apresentadas a caracterização da pesquisa, as instituições selecionadas, os procedimentos de coleta de dados, os sujeitos participantes, os procedimentos utilizados para o tratamento e a análise dos dados coletados.

3.1 Caracterização

A pesquisa configurou-se na abordagem qualitativa, a fim de buscar uma visão mais compreensiva e interpretativa do início da carreira docente de professores da rede municipal de ensino de Rancharia-SP. A concepção qualitativa permite o entendimento da complexidade das relações e favorece maior interação entre pesquisadores e sujeitos, além de possibilitar a análise dos dados em toda sua

riqueza com a intenção de perceber como diferentes sujeitos dão significados às suas vidas e ao seu entorno (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta configuração, abordar qualitativamente o objeto da investigação estabeleceu uma forma mais coerente de conhecê-lo, pois, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 54), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “[..] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

De acordo com Cervo e Bervian (2006), Gil (2009) e Triviños (2010), existem três tipos de pesquisa qualitativa que se classificam conforme sua finalidade em três categorias: exploratória, descritiva e explicativa. Tendo como referência esta tipologia, a metodologia adotada possui um caráter descritivo-interpretativo. Martins (1994, p. 28) esclarece que “a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômenos, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos”

Segundo Terence (2006):

[...] o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim, a interpretação, a consideração do pesquisador é o principal instrumento de investigação [...] (TERENCE, 2006, p. 25).

Para Triviños (2010, p.110) esta modalidade de estudo é amplamente utilizada na educação e tem como foco principal o “[...] desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho [...]”.

Neste estudo, procurou-se valer de possíveis sinais que mostraram o momento de inserção profissional dos professores em escolas públicas do município de Rancharia, estado de São Paulo. Para isso, buscou-se conhecer como o grupo de professores vivenciou o período de sua iniciação na carreira docente, analisando os desafios, as dificuldades, as preocupações, os sentimentos, as expectativas, as perspectivas, o apoio e contribuições recebidas nesse período por parte das instituições.

3.2 Procedimentos de Coleta

Na pesquisa qualitativa, entende-se que a seleção dos instrumentos não se refere apenas à questão técnica, mas também vincula-se ao quadro teórico-conceitual construído em permanente (re) construção e, portanto, conforme da necessidade proposta. De acordo com Rodrigues (2006, p.106) “[...] os instrumentos de investigação [de necessidade] não visam à produção de informações, mas a expressão das perspectivas (desejos, dificuldades, expectativas, interesses, objetivos (...)) dos intervenientes identificados”.

O primeiro procedimento na pesquisa foi a revisão bibliográfica, que, para Lakatos e Marconi (2006), trata-se de uma revisão da literatura sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema escolhido.

O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificar o trabalho e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar inicialmente na formulação do problema e na definição de hipóteses, proposições e variáveis (LAKATOS; MARCONI, 2006). Assim, buscou-se revisitar as produções sobre a temática, nos últimos cinco anos (apresentada na Seção 1 deste trabalho), bem como um levantamento de obras significativas que vieram subsidiar o aporte teórico da pesquisa.

Após a revisão da literatura, aplicou-se um questionário (Apêndice A) que objetivou traçar o perfil dos participantes. A escolha por questionário justifica-se por ser útil quando um investigador pretende recolher informações sobre um tema e constituir o seu público-alvo. O questionário, segundo Gil (2009, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Quanto ao tipo de questões, o questionário foi composto de forma fechada, com múltipla escolha, que, de acordo com Gil (2009) são perguntas em que o pesquisado apenas seleciona a opção que mais se adequa a sua opinião, dentre as apresentadas, o que possibilita algumas vantagens como rapidez, maior uniformidade, simplificação nas análises das respostas e facilidade para categorizá-las, permitindo assim uma melhor contextualização da questão.

A linguagem utilizada na elaboração das questões foi simples e direta, e a estrutura foi voltada à identificação dos professores no que diz respeito aos seguintes aspectos: nome fictício, sexo, idade, estado civil, formação (em nível médio e superior), tempo de exercício docente, escola em que trabalha, situação profissional, horas de trabalho semanal, série/ano que leciona, faixa salarial e se exerce outra atividade.

Para aplicação do questionário, foi agendado o dia, o local e o horário com cada participante, tendo como início uma breve apresentação da pesquisadora para o participante do estudo, buscando esclarecer os objetivos e encaminhamentos da pesquisa. Nesse momento foi apresentado aos participantes da pesquisa, o termo de consentimento de participação na pesquisa (Apêndice C), no qual esclareceu-se os objetivos do estudo, as formas de envolvimento, os procedimentos metodológicos e a garantia de confidencialidade dos dados e do anonimato dos participantes. Ao assinarem esse termo, os professores deram o consentimento para participarem e autorizaram a realização e divulgação das informações obtidas.

Num terceiro momento recorreu-se ao procedimento de entrevista com roteiro semiestruturado (Apêndice B), pois se mostrou como caminho a ser seguido no sentido de conciliar as vantagens que o questionário apresenta com a tentativa de superação de algumas de suas limitações.

Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam que a entrevista permite a abordagem de temas complexos, os quais, dificilmente, poderiam ser investigados e explorados, de maneira adequada e aprofundada, por meio do questionário. Portanto, a realização da entrevista justifica-se pela possibilidade de investigação dos significados subjetivos e esclarecimento de qualquer tipo de resposta, permitindo ao entrevistado certa liberdade ao narrar suas experiências, ainda que haja algum controle do pesquisador sobre a conversação (MOREIRA; CALLEFE, 2008 e SZYMANSKI, 2008).

Para Ludke e André (2013), a entrevista:

[...] permite ao pesquisador trabalhar e refletir sobre as falas dos participantes e possibilita o contato mais direto com os mesmos, trazendo diversas possibilidades que outras técnicas não proporcionariam, é por meio dela que é possível o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

A entrevista com os participantes levantou informações e questionamentos quanto à escolha da profissão, a percepção no acolhimento da escola, suas dificuldades, a construção de sua identidade docente, o ambiente escolar, a troca de saberes entre pares, o suporte pedagógico oferecido nas intuições, a avaliação do desempenho destes profissionais e as dificuldades encontradas nas práxis pedagógicas e outros aspectos sugeridos.

Por esta razão, embora o roteiro estivesse pré-elaborado, foi utilizado com alguma flexibilidade, lançando mão, quando necessário, de outras questões mais focadas no assunto, questões de aprofundamento e/ou de esclarecimento no transcorrer das entrevistas.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Iniciou-se apresentando novamente os objetivos da pesquisa, o compromisso com o sigilo das informações obtidas, com o termo de consentimento e solicitou-se a permissão do uso do dispositivo de gravação.

Assim, as entrevistas transcorreram de forma tranquila e duraram em média trinta minutos, uma vez que não houve, por ambas as partes, nenhuma interferência externa. Ressalta-se que todas elas foram feitas individualmente, considerando a disponibilidade de cada participante, sendo que dos oito professores entrevistados, cinco participaram em horários inversos ao trabalho e três em horário de trabalho, por não estarem lecionando, mas dentro do ambiente escolar.

Terminadas as entrevistas, foram realizadas as transcrições literais das gravações em áudio. Inicialmente, ouviu-se a gravação de cada uma das participantes, indo e voltando para conferir o que elas relatavam, a fim de que pudesse esclarecer algumas dúvidas que ainda persistiam. Com os textos já transcritos, foi novamente ouvida cada entrevista para conferir detalhes, como pontuação, mudança de entonação, interjeições e interrupções.

Terminada esta etapa, foi feita a edição do texto, com a correção e/ou exclusão de frases excessivamente coloquiais, frases incompletas, vícios de linguagem e erros gramaticais, sendo acrescentadas algumas explicações necessárias para a compreensão do texto pelo leitor.

Por fim, a última etapa consistiu na leitura do texto, substituindo os nomes verdadeiros das professoras por nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes. De posse deste material, realizou-se a organização dos

dados já padronizados e, em seguida, analisou-se as falas recorrentes para que fossem levantadas as categorias e/ou eixos de análise preliminares.

De posse deste conjunto de material, foram construídas algumas compreensões sobre o início da carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Rancharia, no estado de São Paulo.

Por fim, as categorias e/ou eixos preliminares levantados para a análise foram: A escolha da docência, A construção da Profissionalidade e Identidade Docente, Identidade Docente na Pesquisa e Projeções Futuras na Docência.

3.3 Campo e Participantes

O estudo foi realizado em escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental I do município de Rancharia, São Paulo, tendo como participantes oito professores iniciantes na docência. Segundo Garcia (1999), esta etapa se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência, pois os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais para a configuração das ações futuras e para a própria permanência na profissão. Este período pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, do apoio que recebem e das relações mais ou menos favoráveis que vivenciarão no ambiente escolar.

No que tange à conceituação de professores iniciantes, Huberman (2000) destaca que são aqueles que possuem até três anos de experiência. Os docentes que corresponderam ao critério estabelecido foram indicados pelos gestores das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Rancharia/SP.

3.4 Etapas da Pesquisa

Para melhor compreensão, dividiu-se a pesquisa em três etapas, a saber:

1. Realização de uma revisão da literatura existente sobre as áreas temáticas: professor iniciante, inserção na docência e construção da identidade profissional, nas bases de dados da Capes, SciELO e BDTD.

2. Coleta de dados junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e, posteriormente, às escolas de Ensino Fundamental I, a fim de obter informações sobre o número de professores existentes que correspondiam a esta pesquisa.
3. Aplicação do questionário e realização de entrevistas com roteiro semiestruturado aos participantes.

3.5 Análise dos Dados Coletados

Após a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada, partiu-se para o tratamento e à análise individual do material, com o intuito de registrar os elementos coletados e analisá-los em conjunto.

Sobre a importância da análise de coleta de dados, Bardin (2009) afirma que todo conteúdo de pesquisa constitui-se em um bom instrumento de inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação oral e escrita.

Todavia, essa análise efetuada por meio de mecanismos múltiplos de investigação, permitirá trabalhar os vestígios da mensagem (significação e código) e a verificação da relação entre emissor e o receptor, possibilitando igualmente a determinação de categorias de análise que emergem dos dados.

Segundo Bardin (2009, p. 39), existem diferentes tipos de operações analíticas que podem ser utilizadas “[...] na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo”.

Nesta investigação, recorreu-se à análise categorial:

Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...]. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem (BARDIN, 2009, p. 39).

Na análise categorial (eixos), Bardin (2009) afirma que a organização da codificação envolve três escolhas: a) o recorte, que compreende a escolha das unidades, b) a enumeração, que diz respeito à escolha das regras de contagem, c) a classificação e a agregação, que se referem à escolha das categorias.

No caso desta pesquisa, adotou-se o tema como unidade de registro para analisar o conteúdo das respostas dos professores. Neste sentido, Bardin (2009, p.135) define o tema como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos a teoria que serve de guia à leitura”. Assim, ao fazer uma análise temática, o pesquisador buscará identificar os núcleos de sentido de uma comunicação, cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Para tanto, mostra-se fundamental a apropriação adequada e aprofundada do referencial teórico que sustenta a investigação para que, dele saturado, o pesquisador possa construir, a partir dos registros dos sujeitos, as categorias de análise.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados na abordagem qualitativa da pesquisa educacional refere-se a um trabalho conjunto do material obtido durante o processo de investigação, em um movimento analítico que não se restringe a uma etapa isolada, mas se constitui ao longo de todo o seu desenvolvimento (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Portanto, trata-se “de um trabalho em processo”, de caráter inacabado e permanente, o qual implica a escolha de um caminho que, “muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 10).

4.1 O perfil dos participantes

O primeiro passo tomado consistiu na criação de um quadro com as características da trajetória de cada professor, adquirido por meio do questionário. Este material foi importante para compreender o percurso de formação de cada sujeito da pesquisa, visto que nele fora apresentado o perfil dos entrevistados, como nome fictício, idade, sexo, anos que conclui o magistério, ano de conclusão da graduação, tipo de instituição (privada ou pública), ano de ingresso na carreira docente e anos de experiência profissional (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), ano que leciona e formação continuada, conforme evidenciado abaixo:

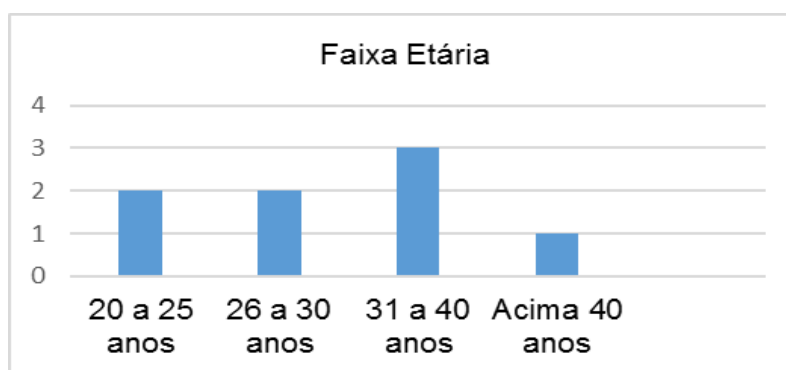
Quadro 5 – Perfil das professoras participantes da Pesquisa

Ano de Ingresso na Carreira Docente	Nome	Idade	Sexo	Ano que Conclui o Magistério	Ano que concluiu a Graduação	Tipo de Instituição	Ano que Leciona	Está cursando alguma Especialização?	Anos de Experiência	
									Educação Infantil	Anos Iniciais
2013	Elisa	28	Fem.	Não Fez	2012	Privada	1º Ano	Sim	--	4 meses
2014	Giovana	36	Fem.	Não Fez	2013	Privada	4º Ano	Sim	2	4 meses
2015	Eduarda	38	Fem.	Não Fez	2015	Privada	4º Ano	Não	--	4 meses
2015	Cristina	33	Fem.	Não Fez	2011	Privada	1º Ano	Não	--	1 a. e 4 m.
2015	Maria	27	Fem.	Não Fez	2014	Privada	2º Ano	Sim	--	2 a. e 4 m.
2015	Priscila	22	Fem.	Não Fez	2014	Privada	3º Ano	Sim	1	4 meses
2015	Ana	25	Fem.	Não Fez	2015	Privada	1º Ano	Sim	--	4 meses
2015	Flávia	47	Fem.	Não Fez	2015	Privada	3º Ano	Não	--	4 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para melhor compreensão dos levantamentos de informações dos questionários, apresentou-se em forma de gráficos os dados obtidos.

Gráfico 1 – Levantamento da Faixa Etária dos Entrevistados

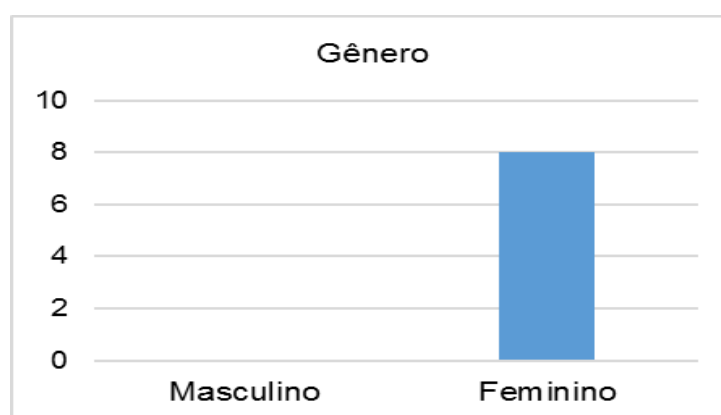


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Analisando o gráfico acima quanto à faixa etária dos participantes, verificou-se que dois deles estão entre 20 a 25 anos, dois estão entre 26 a 30 anos, três estão entre 31 a 40 anos e apenas um está acima de 40 anos de idade.

O gráfico 2 apresenta a descrição dos gêneros dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 2 – Levantamento do Gênero dos Entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

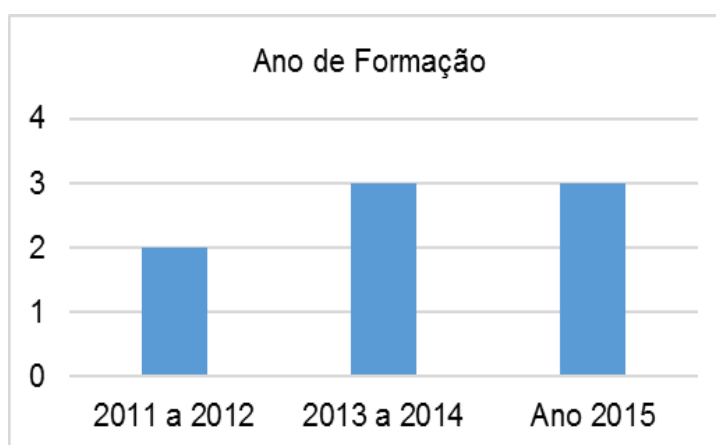
Quanto ao gênero dos sujeitos da pesquisa, todos os participantes pertencem ao gênero feminino, indicando assim a feminização da docência. Esta proporção elevada de mulheres no Ensino Fundamental vem ao encontro do que Leone (2011) relata em um estudo realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2006, que revelou que, ao longo dos últimos anos, a profissão docente vem se tornando cada vez mais feminina, sendo que, somente nos anos iniciais, a proporção de mulheres aumentou na docência cerca de 75% em 28 países, no período de 1996 a 2002. Este fenômeno, segundo

essa pesquisa, pode ser explicado, entre outras razões, por fatores culturais “[...] que tendem a estereotipar a docência como ‘trabalho de mulher’, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental” (LEONE, 2011, p. 153).

O alto índice de professoras na docência dos anos iniciais revela uma dimensão do processo de feminização do magistério que transcende a questão numérica em direção a reflexão acerca de suas implicações na construção das representações sociais sobre a profissão docente e na consolidação do estatuto profissional da docência (LEONE, 2011).

Quanto ao ano de formação dos docentes pesquisados, têm-se os seguintes dados no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 – Levantamento do ano de graduação dos entrevistados



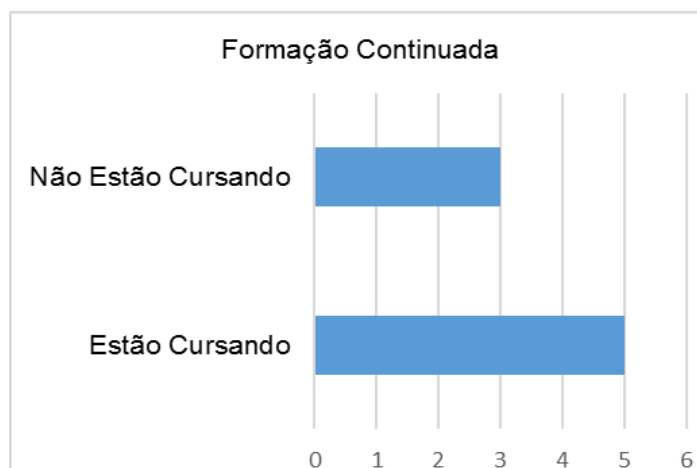
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Observou-se que as participantes da pesquisa concluíram o curso de Pedagogia e que nenhuma delas cursou o magistério. Os dados mostram que duas participantes concluíram o curso superior entre os anos de 2011 e 2012; três, entre os anos de 2013 e 2014 e três, no ano de 2015.

Na pesquisa foi levantado que todas as participantes são graduadas em instituições de Ensino Superior Privado. Desta forma, percebeu-se que o principal motivo das participantes cursarem graduação em uma instituição privada reside no fato de que no município de Rancharia existe tal instituição, o que facilita o ingresso.

No que se refere à formação continuada e curso de especialização ou pós-graduação, obtém-se o resultado no gráfico 4:

Gráfico 4 – Levantamento da Formação Continuada dos Entrevistados

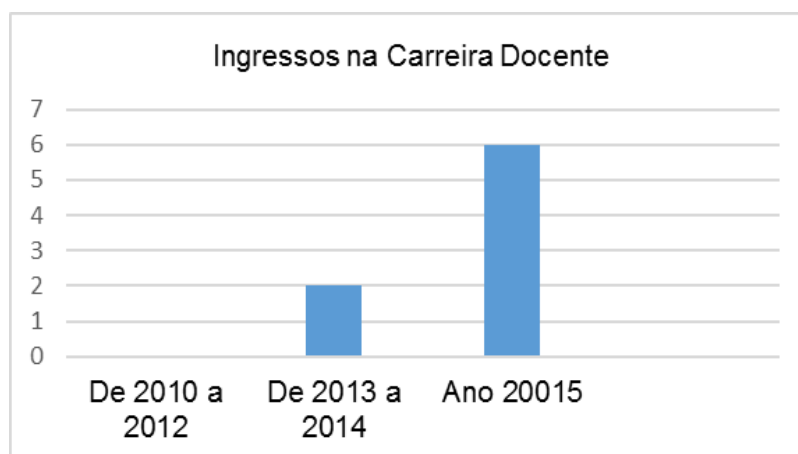


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Verificou-se que três participantes não estão cursando nenhuma pós-graduação ou especialização e que cinco delas estão cursando pós-graduação ou especialização na área de Educação.

O gráfico 5 informa sobre o ano de ingresso na carreira docente das entrevistadas, conforme abaixo:

Gráfico 5 – Ano de Ingresso na Carreira Docente dos Entrevistados

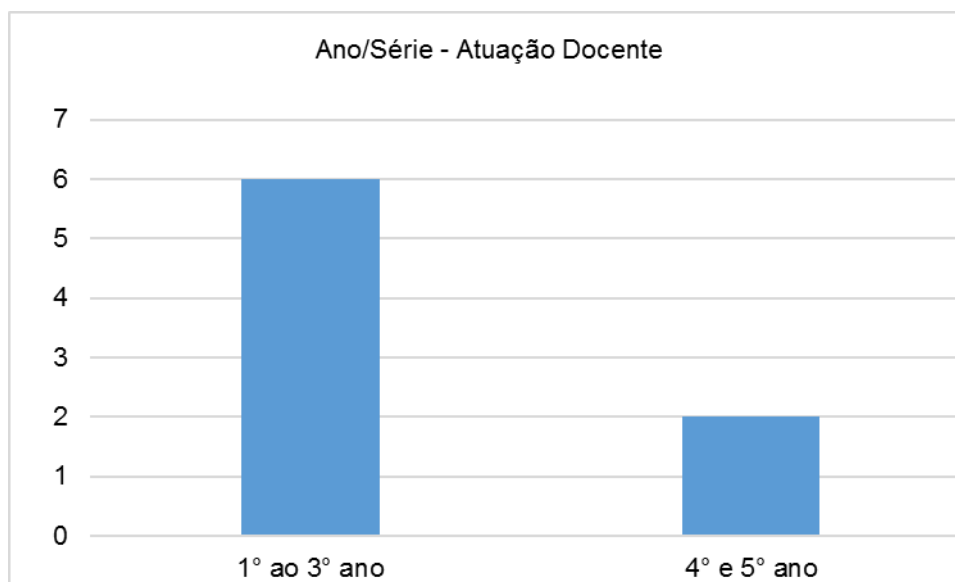


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A análise temporal com relação ao ingresso dos sujeitos da pesquisa na carreira docente revelou que nenhuma das docentes ingressou entre os anos de 2010 a 2012, sendo que duas ingressaram nos anos de 2013 a 2014 e seis ingressaram no ano de 2015.

Outro levantamento foi em relação a atuação dos professores iniciantes no ensino fundamental, com propósito de observar qual o ano/série que estes profissionais estão lecionando no município.

Gráfico 6 – Ano/Série da Atuação Docente



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Apurou-se que a atuação das docentes no ano letivo em curso (2016) mostrou-se da seguinte forma: seis delas estão ministrando aulas para alunos de 1º ao 3º ano e duas das entrevistadas para alunos matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

O último ponto a ser observado no questionário tratou-se dos anos de experiência que estas profissionais possuem nas modalidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Neste caso, as informações estão contidas no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Tempo de Experiência Docente

Item	Tipo de Experiência	Nenhuma Experiência	0 a 4 meses	4 a 8 meses	8 a 12 meses	Acima 12 meses	Total Part.
1	Docência Anterior	0	6	0	0	2	= 8
2	Educação Infantil	6	0	0	2	0	= 8
3	Ensino Fundamental	8	0	0	0	0	= 8

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Observou-se que, seis participantes possuem até quatro meses e duas apresentaram experiência acima de doze meses. Na modalidade da educação infantil, duas das participantes tiveram experiência de 8 a 12 meses e seis delas nenhuma e, por último, no ensino fundamental nenhuma participante teve experiência. Desta forma, é possível que os sujeitos da pesquisa estejam, segundo Huberman (2013), entre as fases de iniciação, experimentação e estabilização.

A descrição minuciosa dos sujeitos constituiu-se no caminho inicial para que o leitor conheça cada professora envolvida nesta pesquisa. Desconsiderar estes dados, compromete-se a construção de uma compreensão das posturas profissionais assumidas hoje em dia. Assim, o perfil traçado por meio do questionário sobre sua transição da formação inicial para sala de aula contribuiu para a caracterização de cada professora.

4.2 O que dizem os professores iniciantes

Finalizada essa etapa, procedeu-se à transcrição das entrevistas gravadas em áudio. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), o processo de transcrição, embora lento e cansativo, permite ao pesquisador a familiarização com os dados, sendo um pré-requisito fundamental para o sucesso da análise.

Para melhor entendimento e organização dos dados coletados na entrevista, primeiramente, houve a necessidade de ouvir duas vezes o áudio de cada uma delas, para conferir seus relatos, depois de transcrevê-los, fazer várias leituras, num movimento de compreensão das informações relatadas. Isto é necessário a fim de aproximar o pesquisador das situações que foram evidenciadas pelo sujeito da pesquisa.

Ao final deste processo, tinha-se em mãos um volume considerável de material e assim os dados foram analisados a partir do cruzamento entre eles e o referencial teórico adotado. Houve ainda a intenção de problematizar as ideias centrais e mais evidenciadas pelos sujeitos por meio de suas respostas. Assim, começou-se a identificação dos elementos singulares e das similaridades nas falas das professoras iniciantes, organizando-os em eixo de análise a partir de todos os dados coletados (questionário e entrevista semiestruturada).

Deste modo, procurou-se construir algumas compreensões sobre a inserção docente nas escolas públicas da Rede Municipal de Rancheira, São Paulo.

É importante destacar que estas análises constituíram uma construção preliminar que exigiu um processo de constante leitura, reflexão e interpretação do material, sob a luz do referencial teórico.

A apresentação e discussão foram organizadas em quatro categorias e/ou eixos preliminares de análise, que se relacionaram com os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles:

- a) No primeiro eixo foram apresentados e discutidos os dados relativos à escolha da profissão e reflexões sobre o motivo de ingressarem na carreira docente.
- b) No segundo eixo, apresentou-se e discutiu-se a inserção docente e o choque de realidade.
- c) O terceiro eixo destinou-se a analisar a construção da profissionalidade e identidade docente.
- d) Por fim, no quarto eixo, apontou-se e explorou-se as projeções futuras na docência.

4.2.1 A Escolha da Docência

Diante da circunstância do cenário atual em que a demanda pela escolha da carreira docente, especialmente na educação básica, tem decrescido e a atratividade pela docência passa por intranquilidade, compreender os motivos que levam a essa escolha profissional parece ser relevante para análise sobre a inserção docente. Estes motivos que podem permitir uma aproximação com as questões de satisfação ou insatisfação profissional influenciadoras na decisão de permanência ou não na carreira.

Fassina (2013) destaca que a atratividade da carreira docente e “estar professor” oscilam entre a satisfação e a frustração, entre a escolha e a necessidade, já que as pressões exercidas junto aos profissionais da educação têm geradas muitas inquietações, principalmente sobre as responsabilidades atribuídas ao educador. Problematisa ainda sobre questões elementares para tal contexto, como por exemplo, o salário e condições de trabalho para exercer a profissão.

A opção pela docência, segundo Valle (2006), paira sobre algumas lógicas relacionadas com as representações que o professor tem de si mesmo, com os significados atribuídos à sua inserção no mundo do trabalho e com o sentido que

a docência assume em sua vida. Isto significa que as possibilidades de escolha profissional não se vinculam apenas às características próprias da personalidade, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que se vive.

Na pesquisa, ao serem interrogadas sobre as razões que levaram a optar pela docência, as professoras explicitaram um conjunto de motivos, dentre eles: a oferta do curso oferecida pela faculdade instalada na cidade e maior oportunidade de campo de trabalho, citado por cinco participantes, e a escolha feita pelo desejo e sonho de tornarem-se professora, evidenciado por três participantes.

Em relação ao desejo de trabalhar com criança e ao sonho de tornarem-se professoras, seguem-se os relatos das professoras.

Eu sempre sonhei em ser professora desde criança. Porém no decorrer da minha vida tive que seguir outras profissões que não deram certo, então voltei para docência que é o que eu gosto de fazer. Sinto prazer em estar na sala de aula e trabalhar com crianças. (Cristina - Informação verbal)¹

Desde o colegial, quando eu falava sobre a escolha do curso de graduação, já queria a Pedagogia, já me sentia segura quanto a minha futura profissão, era uma certeza, adoro e quero continuar nessa área profissional, o professor é essencial na vida da criança e ver a criança aprendendo é muito emocionante. (Elisa).

Sabia que queria ser professora e adoro trabalhar com as crianças, fiquei na dúvida em Letras e Pedagogia, como eu só tinha dezessete anos na época, optei por cursar Pedagogia, pois a minha cidade oferecia. (Priscila).

Os relatos das professoras mencionaram o prazer de ensinar, como uma motivação para a docência. Neste sentido, a especificidade do trabalho do professor define-se pela ação de ensinar, “fazer que outros se apropriem de um saber”, ou “fazer aprender alguma coisa a alguém”, numa dimensão além dos disciplinares (ROLDÃO, 2007).

Deve-se considerar a forma como cada uma delas analisa e percebe sua carreira argumentaram sobre essa escolha, de forma subjetiva e objetiva. Segundo Fassina (2013), um estudo elaborado pela Fundação Victor Civita (2009), relacionado com a atratividade da carreira docente, apresentou em uma das suas questões algumas razões que influenciam positivamente na decisão dos jovens a se tornarem professores.

¹As informações verbais obtidas por meio de entrevistas junto aos participantes da pesquisa e que aparecerem em recuo de 4 cm serão sempre apresentadas entre aspas.

Dentre as razões destacou-se a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento; o interesse por área específica do conhecimento; a identificação profissional; a possibilidade de formar e influenciar novas gerações; a possibilidade de trabalhar com crianças; a valorização das relações interpessoais; a realização pessoal (prazer, amor, desejo, gostar); a possibilidade de influenciar/transformar a realidade social; a identificação pessoal; a influência familiar; a influência dos professores e as oportunidades no mercado de trabalho.

Segundo as especificações, percebeu-se que o processo de escolhas profissionais não está apenas relacionado com as características pessoais, mas também com o contexto social, histórico e econômico em que cada um está inserido. (FASSINA 2013).

Quanto à oportunidade de trabalho, associada aos benefícios oferecidos pela profissão, não deixa de ser interessante, num contexto em que as questões relativas à profissionalização e às condições do exercício profissional vêm sendo debatidas e reivindicadas. Neste sentido, é interessante destacar a resposta da professora Eduarda que registra ter escolhido a profissão por motivo de maior campo de trabalho profissional.

[...] A docência não foi a minha primeira opção, porém dentre os cursos oferecidos na minha cidade percebi que era o que eu teria mais oportunidade quanto ao campo de trabalho, então escolhi cursar pedagogia visando o salário. [...]. (Eduarda).

A escolha pela profissão, não teria ocorrido como forma de realizar um projeto profissional previamente estabelecido, mas como uma alternativa viável dentro de sua realidade. Assim, para esta participante, ser professora foi uma escolha possível no início da vida profissional, corroborando Lapo e Bueno (2003, p. 76), ao afirmarem que alguns profissionais docentes escolhem a profissão como o único meio de sobrevivência no contexto em que vive.

As respostas das professoras Giovana e Maria apontam ter escolhido a docência por um motivo prático, qual seja a existência do curso na cidade, o que evitaria o deslocamento, se optassem por outros cursos:

O curso de Pedagogia foi a melhor opção que eu tive dentre os cursos oferecidos na faculdade da cidade onde moro, foi o que eu achei que mais se identificava comigo. (Giovana).

A princípio eu escolhi o curso de Pedagogia pela facilidade de cursá-lo na cidade onde eu moro, outro fator que contribuiu foi conseguir iniciar os estágios remunerados logo no início da graduação e outro motivo pessoal foi evitar viajar para cidade vizinha, pois havia me casado recentemente. (Maria).

Verificando as respostas obtidas e percebendo que a docência não foi a ocupação almejada por elas em seus relatos, permitiu-se inferir que elas conseguiram estabelecer vínculos com a profissão, iniciando um processo de identificação e de busca por satisfação no trabalho docente.

Sobre as motivações para a escolha da profissão, pontuou-se ainda que as professoras buscaram, em suas trajetórias de vida, elementos que as aproximassem da docência. Esses relatos mostraram-se que nem sempre a escolha pela docência ocorre anteriormente à formação inicial, mas pode transcorrer no processo formativo, do que resulta a importância que ele assume na construção da identidade profissional de cada professor.

A respeito da escolha da profissão, Valle (2006) informa que:

Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira escolha ligada à profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação (VALLE, 2006, p. 181).

O conjunto das informações aqui elencadas e arguidas, permitiu a compreensão da opção pela docência, no caso das entrevistadas, evidenciando a importância da história de vida das professoras, o desejo, o sonho e o aspecto financeiro, enfim, todo o entorno histórico tem influência no momento de decidir e determinar as escolhas (FASSINA, 2013).

Bourdieu (2007) descreve que as seleções feitas e os seus resultados do acesso ao ensino superior apresentam aspectos originários do nível sociais e econômico, pois, conseqüentemente a classe social e econômico refletem no momento da seleção dos cursos, já que pessoas financeiramente mais abastadas, tendem a escolher cursos com maior prestígio social, ao passo que as demais escolhem cursos considerados de baixo prestígio social, fator predominante nesta pesquisa.

Assim, quando inferiu-se nas falas das professoras, apoiou-se em Bourdieu (1999, p.698), onde ele descreve que:

[...] pois se pertencemos à mesma categoria dos pesquisados que desejamos atingir e partilhamos de características capazes de funcionar como fatores explicativos mais importantes de suas práticas e de suas representações, conseguimos compreendê-las aproximando-nos de maneira adequada do objeto de pesquisa.

Na perspectiva de Bourdieu (1999), entende-se que, de modo geral, a escolha pela carreira docente não se deu de forma aleatória para este grupo de professoras iniciantes, mas configurou-se em um processo complexo, ambíguo e multifacetado, que envolve um conjunto de possibilidades e de impossibilidades profissionais, como por exemplo, o envolvimento das questões sociais, culturais e, principalmente neste caso, pelas questões econômicas e financeiras.

Em resumo, os dados levantados e discutidos neste eixo evidenciam que a história de vida das professoras, as condições econômicas, sociais que marcaram o motivo da escolha pela docência. Destacaram fatores intrínsecos e extrínsecos ao optarem pela docência e entende-se que a escolha não se deu de forma aleatória para estas professoras, mas se constituiu num processo que envolveu possibilidade e impossibilidade no contexto profissional e pessoal.

4.2.2 Inserção docente e o choque de realidade

Este segundo eixo de análise tem como objetivo apontar e examinar os dados obtidos na pesquisa com relação às dificuldades, preocupações e sentimentos vivenciados pelas professoras no período da inserção profissional.

A trajetória profissional de professores, de uma forma ou de outra, trata-se do agrupamento e do delineamento de supostas fases, pelas quais os indivíduos percorrem. Estas fases, entretanto, não são lineares ou sequenciais, mas tratam-se de uma forma de organização, a partir de relatos e estudos, ou seja, um conjunto de acontecimentos mais ou menos iguais.

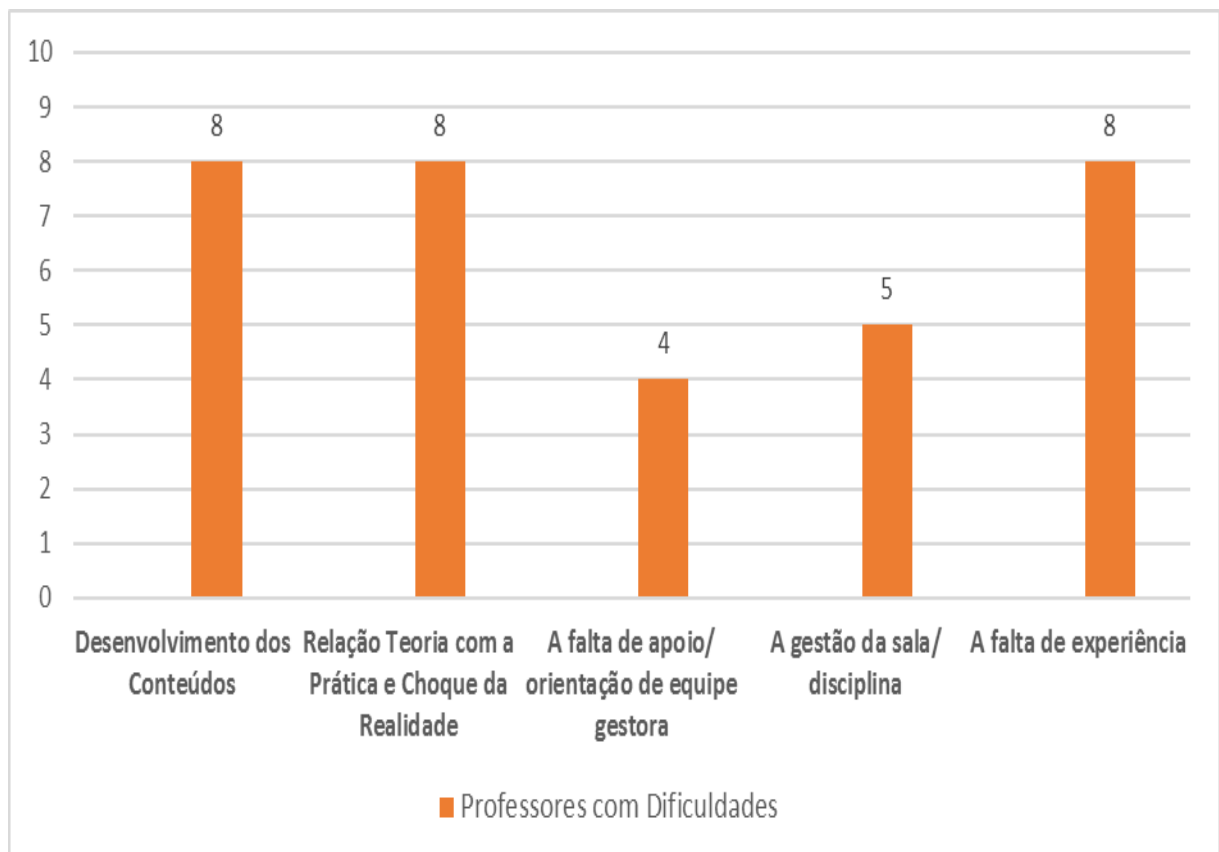
A primeira etapa da trajetória profissional docente identificada por Huberman (2013) é a entrada na carreira, fase de descoberta e/ou de sobrevivência. Os primeiros anos na carreira são difíceis, conflituosos para boa parte dos professores, momento de adaptação e conquistas pessoais e profissionais. O profissional que assume, pela primeira vez, a sala de aula tem que enfrentar todas as responsabilidades referentes à demanda de trabalho e promover os processos de

ensino, aprendizagem e garantir que estejam de acordo com os currículos e diretrizes estipulados pela escola (TARDIF, 2002).

Cunha; Braccini e Feldkercher (2014, p. 01) acrescentam que “o ingresso na carreira implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, também, em um momento importante de socialização profissional”.

Nas entrevistas, as professoras, ao serem interrogadas sobre as principais dificuldades que enfrentaram no início da carreira docente, explicitaram alguns problemas envolvendo os seguintes aspectos, registrados no gráfico 7:

Gráfico 7 – Dificuldades e Desafios encontrados na pesquisa – Início da Docência



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Ao se analisar o gráfico, notou-se que as dificuldades apontadas pelas professoras iniciantes articulam-se entre si. Neste sentido, em seguida, foram evidenciadas cada uma destas dificuldades/desafios com o propósito de expor uma melhor organização, com exceção da última dificuldade, que trata especificamente da falta de experiência docente, pois a mesma perpassa por todas as outras apontadas.

4.2.2.1 Questões relativas à dificuldade de desenvolver o conteúdo

As professoras revelaram dificuldades em lidar com a quantidade e diversidade de conteúdos e desenvolvê-los de forma satisfatória para a ocorrência da aprendizagem dos alunos, adequando-os aos diferentes níveis e estilos de aprendizagens. Ao mencionar esta última dificuldade, notou-se a preocupação da professora Eduarda em atender a heterogeneidade dos discentes:

"A teoria e a prática são distanciadas... você tem que vivenciar o conteúdo na prática para compreendê-lo... outro desafio é trabalhar com o conteúdo diversificado... uma criança é diferente da outra...trabalhar diferente e montar uma aula de um tipo para um aluno e outra para outro aluno é muito difícil". (Eduarda).

Estes dados, segundo Veenman (1984) e Lima et al. (2007), indicam questões relativas às aprendizagens dos alunos como sendo as mais acentuadas pelos professores em início de carreira. As professoras iniciantes associaram dificuldades com quantidade de conteúdo e sentimentos de medo e insegurança que experimentaram nesse momento de inserção, como evidenciou a professora Elisa:

"Outro desafio é sobre os conteúdos, e a quantidade estabelecida por bimestre, como estou iniciando sinto que não tenho a didática plena para aplicá-los, mas tenho que "dar conta", então fico confusa e não sei qual caminho seguir, ou seja, se cumpro os conteúdos e não me importo se as crianças aprenderam ou não? Ou se eu foco nas crianças quanto a sua aprendizagem e esqueço dessa "cobrança" de conteúdo? Eu fico com "medo" de como serei vista, no futuro, pelos outros professores, gestores e pais. Já ouvi comentários do tipo que a professora do ano anterior tinha que ter ensinado tal conteúdo e não fez". (Elisa).

De acordo com Garcia (1999), o início da docência representa a oportunidade de aprender e ensinar, mas também uma etapa em que o professor experimenta transformações de âmbito pessoal, destacando-se insegurança e medo.

Outra dificuldade citada pelas professoras iniciantes reside na adequação dos conteúdos ao ano em que elas lecionavam, como mostraram as professoras Eduarda e Jéssica:

"Por ser um conteúdo de 4º ano é mais difícil, tem coisas que você tem que estudar, pesquisar em outros livros e até mesmo em meio eletrônico, porque antes de desenvolvê-los com o aluno, é necessário ter se apropriado

do conhecimento, para que utilize a metodologia adequada e tenha segurança". (Eduarda).

"Estou com uma sala de 3º ano, é o final do ciclo de alfabetização. Nesse ano o aluno pode ou não reprovar, isso gerou uma maior responsabilidade quanto a fazer com que as crianças aprendam e dessa maneira eu acabo ficando com aquela ânsia de ensinar, isto gera insegurança, medo de errar, também achei que seria mais fácil trabalhar com o material e utilizar metodologias de ensino". (Priscila).

Observou-se nas falas das professoras iniciantes, que elas indicaram maiores dificuldades quanto à compreensão dos conteúdos e à escolha da metodologia adequada. Neste sentido, Barreto (2010) discorre que os conteúdos trabalhados nos anos iniciais têm sido considerados elementares e que pressupõe a discussão metodológica, de como a criança aprende e já determina os próprios conteúdos a serem adotados.

Esta preocupação foi explicitada na fala da professora Giovana, quando se mostrou confusa para definir qual metodologia deveria aplicar para desenvolver os conteúdos, a fim de que haja a aprendizagem dos alunos.

"Tenho dúvidas também quanto à metodologia, pois quando aprendemos, as professoras ensinavam de maneira tradicional, enfim é essa referência que temos, porém na faculdade estudamos a nova pedagogia, mas quando assumimos a classe acontece as dúvidas, muitas vezes nos sentimos mais seguras quando agimos como aprendemos em outrora, mas devemos e precisamos nos apropriar ao novo". (Giovana).

Nesta perspectiva, fica evidente que as tendências pedagógicas na prática escolar baseiam-se em prescrições que viram senso-comum, aquelas mesmas incorporadas ao longo da vida estudantil ou pela transmissão informal dos mais antigos de profissão. Saviani (1981) descreve sobre uma confusão que os professores vivenciam nesta época diante da pedagogia tradicional conhecida por não possibilitar uma maior interação entre o professor e o aluno, e da pedagogia nova em que o aluno é visto como um ser autônomo, operante e apto a conquistar o saber. O professor é o condutor deste processo, pois a realidade que adentram ao inserirem-se no sistema não oferece aos novatos condições para instaurar a escola nova, uma vez que há o predomínio do contexto tradicional.

O contexto escolar deve recuperar sua unidade através de uma perspectiva integradora, com o propósito de subsidiar essa etapa na vida profissional dos novos professores, pois, por meio da integração, é que resultarão os princípios de um novo projeto de fazer pedagógico. É necessário que essa dimensão

seja explícita para que a perspectiva integradora no ato educativo e a escola tenham sentido (LIBÂNEO, 1985).

Por meio da integração será oferecido subsídio para o professor iniciante ter maior segurança no desenvolvimento dos conteúdos e contemplar os objetivos de ensino e aprendizagem.

4.2.2.2 Relação Teoria e Prática: Limites e Possibilidades

Nos primeiros anos na docência, os professores encontram dilemas e dificuldades que interferem na sua maneira de pensar e na sua atuação. Isto pode fazer a diferença nas escolhas e na própria permanência na profissão. Visto de uma perspectiva diferente, o início pode ser uma fase de exploração, fase de tentativas e erros. Trata-se do momento em que o professor tenta se inserir no grupo escolar e ser aceito, tanto pelos pares como pela comunidade, alunos, pais, supervisores, etc. Nesta fase que muitos questionamentos vêm à tona (TARDIF, 2000).

Neste sentido, indagou-se às entrevistadas sobre como elas se veem na profissão neste momento. Iniciaram seus desabafo sobre os dilemas vividos no seu dia a dia na profissão, conforme relatado pela professora Giovana:

“O dia a dia no contexto escolar é muito incerto, pois precisamos estar atentas para tudo o que acontece em nossa volta, como por exemplo: a administração do tempo pedagógico dos alunos, dos conteúdos, do meio educacional que estamos inseridas, dentre outras. Desta maneira, nos sentimos muito responsáveis por tudo, com isso, as decisões precisam ser rápidas e acertadas” (Giovana).

Segundo Huberman (2013), ao mesmo tempo em que o professor tenta lidar com todos os eventuais problemas da sala de aula, assume, também, a postura de responsabilizar-se pelo processo de conduzir sua carreira, seus alunos, sua identidade profissional. Assim, a fase da exploração e descoberta pode servir para amenizar as incertezas dos primeiros anos de docência. “Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 2).

Isto foi detectado em algumas falas transcritas nas entrevistas com as participantes, indo ao encontro do pensamento de Huberman (2013), o qual relata os eventuais problemas que muitos professores encontram no ambiente educacional.

Outro momento que mereceu destaque, foi a fala de uma das entrevistadas que reconheceu que é um desafio constante lidar com os alunos e conteúdo dentro de uma sala de aula, mas destacando que a autoavaliação é considerada uma experiência positiva e saudável. Estas questões estão evidenciadas na fala da professora Elisa, que afirma que ao:

"[...] adentrar ao ambiente escolar é um desafio constante e cada dia aparece uma coisa nova como: alunos indisciplinados, alunos incluídos, atendimento aos pais, supervisora visitando a escola e até mesmo sua auto avaliação faz com que surjam dilemas constantes, vivendo desta maneira um período difícil de adaptação na carreira". (Elisa).

Em se tratando da fase do autoconhecimento e autoavaliação do seu trabalho, pode-se admitir que seja uma experiência saudável para a aquisição de novos conhecimentos e principalmente pelo aperfeiçoamento na profissão. Portanto, o início da carreira pode ser considerado uma tarefa fácil ou difícil, desgastante ou prazerosa, ou seja, tudo partirá da formação inicial e das expectativas de cada docente. Olhar a realidade de frente não é uma tarefa fácil, contudo viver idealizando uma sala de aula não ajudará a enfrentar as dificuldades impostas pela configuração escolar vigente.

Desta maneira, pode-se pensar que:

Embora possua características comuns, a prática docente é vivenciada como um processo individual, isso devido às diferentes situações e às características pessoais que permeiam o pensamento e as atitudes do professor diante das situações (CORSI, 2005, p. 13).

Foi possível perceber, por meio das entrevistas, que as oito professoras vivenciaram a fase da iniciação, considerando os estudos de Huberman (2013). O processo de inserção na carreira docente causa estranhamento, tendendo a processos de frustração ou satisfação no trabalho. Cada professora está se inserindo na carreira de uma forma diferente. Cada ambiente escolar, entretanto, proporciona vivências bem específicas, contribuindo para que todos os elementos vivenciados no cotidiano escolar sejam interiorizados e colocados em prática, o que corrobora na construção da identidade profissional.

A professora Eduarda lembrou seu momento de inserção na docência e as dificuldades que enfrentou para ensinar seus alunos. Suas angústias eram desenvolver os conteúdos, lidar com a diversidade dentro da sala, pois cada

criança aprende de maneira diferente e ainda percebia lacuna existente entre a teoria e a prática.

Ao se inserir na escola, Eduarda sentiu a importância do seu trabalho e como ele influenciava na vida das pessoas. Porém, ser uma professora iniciante sem experiência de sala de aula implica várias dificuldades em relação ao próprio trabalho (como se organizar, planejar uma aula, preencher um diário, não conseguir lidar com a disciplina, etc.).

Eduarda ainda reforça de que:

"Existe uma lacuna grande entre a teoria e a prática, os autores precisam entender isso... na hora de desenvolver os conteúdos é diferente, os estágios contribuíram parcialmente, mas não supriu todas as necessidades de formação porque na hora que você assume a classe é diferente a teoria da prática... A gente assusta! Houve o choque... então pensei "o que será que eu estou fazendo aqui? Será que eu vou dar conta? ...a gente fica com medo". (Eduarda).

Outras docentes afirmaram que faltou um pouco de orientação quando entraram na carreira, conforme exposto nas falas das professoras Maria e Elisa:

"[...] mesmo você tendo um suporte durante a faculdade onde os professores falavam como seria uma sala de aula, quando você assume a sua sala de aula é totalmente diferente, você se vê diante das crianças, sabendo que tudo depende de você e em todos os aspectos como: aprendizagem, o comportamento, e outros.... Realmente é muito diferente do que você aprendeu na faculdade e o que você vivencia dentro da sala de aula. As sensações são diversas, tive medo, preocupação e expectativa de buscar fazer o meu melhor e ver qual a realidade, e diante dela trabalhar. Na escola desde o começo eu deixei bem claro que eu estava começando, em muitas situações que encontro dificuldade eu procuro resolvê-las, pesquisando em livros, internet ou às vezes com pessoas que você tem mais afinidade, com outras professoras ou junto à equipe escolar". (Maria).

"Às vezes tenho a impressão que não aprendi nada na faculdade, a teoria parece um sonho, pois quando você chega à escola, na sala de aula, a realidade é completamente diferente... fiquei apavorada, tive medo, angústia. Quando eu assumi a sala surgiram inúmeras indagações como: "Como devo agir como professora? E com as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem? Será que vou conseguir atingir os objetivos quanto aos conteúdos? E como ensiná-los de forma adequada? Estudar a teoria é fundamental, mas aplicá-la é bem diferente". (Elisa).

Ao adentrarem a sala de aula há um sentimento de insegurança no sentido de não saber o que ensinar aos alunos, quais os saberes, os conteúdos que a serem desenvolvidos, a maneira como abordar os temas, o planejamento das suas aulas, dificuldades quanto ao conteúdo pedagógico e de ensino, lidar com a diversidade dentro da sala, etc.

Estas questões, segundo as professoras, não são abordadas de maneira satisfatória nas instituições de ensino de nível superior, o que fez com que elas buscassem em várias fontes as respostas para suas perguntas, seus conflitos. Obviamente que a formação inicial não vai dar conta de atender às questões referentes à sala de aula, pois é um ambiente envolto e propício a eventualidades, a heterogeneidades, ou seja, local de conflitos culturais (GARCIA, 1999).

"Num primeiro momento tive "medo" e várias questões surgiram na minha cabeça, como: Será que vou dar conta de atingir os objetivos? Será que vou ser capaz de ensinar os alunos? Como devo agir com essas crianças? São tantas crianças sob minha responsabilidade e ainda não me sinto preparada porque esse ano que estou entrando no Ensino Fundamental, antes estava lecionando na educação infantil. [...]. As horas de estágios são poucas e eu ficava observando, olhando a professora, mas estar no lugar dela e atuando como tal é bem diferente. Então a formação na faculdade contribuiu de forma teórica, mas a prática não, eu acredito que estou aprendendo no dia a dia. [...]. Meu maior desafio foi desenvolver a metodologia para ensinar a criança, como fazer para os alunos aprenderem, porque na faculdade os professores me ensinaram os conteúdos, ou seja, o que eu ia ensinar, mas não como eu tenho de ensinar.... Eu tive e tenho que pesquisar sozinha". (Giovana).

Giovana teve sentimentos mais complexos, pois não tinha referências de como dar aula no Ensino Fundamental, de como seria "ser uma professora", planejar, estruturar um plano de ensino. Sua falta de experiência marcou de forma intensa seu início na carreira.

A fase de iniciação é uma das mais difíceis e incisivas na vida dos professores (HUBERMAN, 2013). Esse momento é marcado por conflitos e questões que permeiam a vida pessoal e profissional dos sujeitos, na qual valores pessoais entram em contato com os valores da escola, da comunidade, dos pares, dos alunos e dos dirigentes. Uma fase que, aos poucos, faz com que o professor se adapte e tente se inserir nesse ambiente. Trata-se de uma etapa de conflitos e aprendizagens em contextos desconhecidos que influenciam não apenas a permanência do professor na profissão, mas o tipo de professor que virá a ser (CORSI, 2005; LIMA, 2006).

"No primeiro dia que eu entrei na sala tive medo, cheguei em casa e chorei, porque os alunos não me obedeciam por ser "tia nova", percebi que eles estavam me testando, chorei muito, cheguei ao ponto de ir na porta da Seduc para desistir. Primeiramente era o medo de não conseguir dar conta de ensinar eles a ler e escrever". (Ana).

No caso dos professores que ainda não possuem um referencial de sala de aula, a imagem construída acerca do ser professor durante a graduação entra em conflito com a realidade encontrada no ambiente escolar. Esse momento é muito delicado e chega a ser um “choque”, pois os modelos construídos são imediatamente colocados à prova e percebe-se que o aluno real e a escola são mais complexos do que se imaginava.

Os primeiros anos não são fáceis para quem está começando a carreira. É um ambiente que tem suas peculiaridades distantes das idealizadas, tanto pelos professores no seu processo de formação, como para as instituições que, muitas vezes, não abarcam em suas discussões a realidade educacional.

"A faculdade contribuiu para minha formação, mas não plenamente. Porque no dia a dia você tem que continuar estudando se preparando para cada aula e para tudo o que você vai realizar com a criança. Eu, confesso que fiquei apreensiva de início, porque a gente não conclui a graduação tão preparada para a prática docente, e temos a noção que a prática está bem distante da teoria. Houve, angústia, receio, um pouco até de insegurança, certo dia eu disse: “Meu Deus! Estou parecendo uma barata tonta”, você corre para cá, corre para lá, fica perdida sem saber exatamente o que fazer e as vezes ainda me pego nessa situação (risos)". (Flávia).

As oito professoras entrevistadas responderam que, ao concluírem a graduação não se sentiam preparadas para começar a exercer a docência e que houve um choque de realidade, com manifestação de sentimentos como medo, insegurança, ansiedade. Em vista deste dado, coloca-se a necessidade de garantir espaços para reflexão e trocas de conhecimento entre gestores e seus pares de forma individual e coletiva, a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

4.2.2.3 A Falta de apoio e orientação da equipe gestora

Quando indagadas se elas tiveram algum tipo de apoio e/ou orientação que as auxiliassem quando começaram a dar aulas, constatou-se que seis professoras responderam positivamente e duas disseram não ter recebido o apoio necessário para iniciarem a profissão.

O conjunto de professoras foi unânime em afirmar que, quando fora atribuída sua sala de aula, recebeu a orientação da Secretaria de Educação para

procurar a Unidade de Ensino correspondente. Desta forma, alguns exemplos desse apoio foram encontrados nas falas das professoras Giovana e Ana:

"[...] a escola me apoia quando eu tenho dúvida e me orienta no desenvolvimento de metodologias a fim de desenvolver com segurança o meu trabalho". (Giovana).

"[...] na escola fui recebida bem, a coordenadora me ajuda bastante, não tenho vergonha de perguntar, desta forma procura ajuda das professoras mais experientes e todos me apoiam na medida do possível". (Ana).

No entanto, outras professoras declararam que não terem recebido apoio esperado pela equipe gestora.

"[...] pela Secretaria de Educação não recebi apoio inicial, por enquanto não. Na escola desde o começo eu deixei bem claro que estava começando, e diante das minhas dificuldades eu procuro saber por mim mesma, pesquisando ou às vezes com outras professoras ou com a equipe gestora". (Maria).

"[...] da secretaria de Educação, não recebi orientação. Aqui, na escola tem alguns apoios, entretanto falta mais trabalho em equipe, hoje eu vejo que trabalho em equipe está muito falho na educação. De início, a escola ofereceu ajuda se eu precisasse". (Flávia).

As professoras iniciantes destacaram que foram bem acolhidas pelos gestores no ambiente da escola, receberam o material com os conteúdos que seriam desenvolvidos e algum tipo de orientações iniciais, tais como: localização da sala de aula, como são seus alunos, funcionamento da escola e outros. Porém, deixaram bem claro que sempre são elas que procuram os gestores quando surge alguma dificuldade, sendo orientadas como devem proceder. Também esclareceram os momentos em que acontecem as trocas de saberes entre os pares nas horas de estudo, quando os horários são compatíveis com outras docentes do mesmo ano em que lecionam e nos finais das HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo).

Estes dados nos remetem a pensar que são poucos os momentos que estes novatos recebem o suporte necessário e que isso retarda o processo da construção de suas identidades docentes. Ficou subentendido que seria interessante a proposição de formação continuada que corroborasse com estes docentes para que o início de carreira ocorresse sem muitos "traumas" e em prol do aluno. Diante disso, Simon (2013) disserta que os novos professores são os que menos recebem apoios sistemáticos dos seus pares, das instituições que o formou ou até mesmo das que os recebem.

A literatura ainda indica que há certa escassez de ações no sentido de a escola apoiar os professores iniciantes, pois, de maneira geral, o início da carreira docente tem sido caracterizado por sentimentos de solidão, abandono e pelo isolamento, em virtude da ausência ou do pouco apoio institucional que é oferecido aos professores iniciantes (LIMA et al., 2013).

O aprofundamento da análise dos dados permitiu-nos perceber uma série de incoerências nas falas das professoras, ora demonstraram ter recebido apoio, ora afirmaram que não fora o bastante para atendê-las de maneira que se sentissem mais seguras, o que mostrou a “fragilidade” do apoio pontual em termos de sua suficiência e adequação no contexto escolar.

Em outro momento da entrevista, pediu-se às professoras que exemplificassem uma situação de dificuldade em que elas tivessem recebido alguma forma de apoio. Assim, afirmaram que este apoio acontecia em momentos quando surgiam algumas dúvidas sobre conteúdos e disciplinas dos alunos, então eram atendidas, conforme relatado pelas professoras Ana e Flávia:

"Quando eu solicito, a escola me apoia nas dúvidas como devo trabalhar o conteúdo". (Ana).

"Tive dificuldade quanto a disciplina dos alunos, está bem difícil, eu às vezes me vejo desapontada e por isso pedi ajuda da direção e a convocação de alguns dos pais e fui atendida". (Flávia).

Desta forma, é percebido que todas elas concordam de que o processo de aprendizagem na docência é de caráter contínuo, prolonga-se por toda a carreira. Segundo elas, pensar no desenvolvimento profissional de um professor iniciante que indica não ter recebido orientações suficientes e cuidados específicos no momento do seu ingresso, seria um dado interessante a fim de discutir junto à Rede Municipal de Ensino e verificar se essa situação é vivida somente pelas participantes da pesquisa ou se também é uma necessidade apresentada por outros professores que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Rancharia, no estado de São Paulo.

4.2.2.4 A Gestão da Sala de Aula / Disciplina

Na entrevista, quando indagou-se sobre os aspectos que dificultam o desempenho do seu trabalho, verificou-se que as questões relativas aos alunos, ou

seja, indisciplina e desmotivação apareceram como fatores relevantes. As professoras também afirmaram que as expectativas em relação aos alunos decaíram após seu ingresso na profissão. Estes fatores deixaram explícitos as diferenças entre a representação do aluno ideal e o aluno real.

Quintanilha (2010) destaca que foi constatada uma dicotomia nas representações dos professores sobre o aluno imaginado e o aluno real. Para o autor, o professor em sua formação idealiza um aluno voltado para a aprendizagem, obediente, respeitoso, acompanhado e apoiado por sua família.

O relato da professora Flávia deixa bem claro esta afirmação:

"A disciplina está difícil, às vezes, fico despontada, porque a escola deveria ser vista pelos pais não como um lugar para disciplinar, mas para ensinar e por mais que você passa para os alunos que eles estão aqui para aprender Matemática, Português, Geografia, os alunos nessa idade se agridem muito se ofendem muito... Muitas vezes você para a aula para chamar a atenção várias vezes, interrompe a explicação do conteúdo e isso atrapalha aqueles alunos que tem interesse em aprender". (Flávia).

Com base nestas considerações, decidiu-se questioná-las sobre as possíveis razões que levaram a essa mudança de como elas descreveram os alunos antes e após a sua inserção na carreira docente. Sobre isto, a professora Priscila relata que:

"Muita coisa mudou. Na faculdade aprendemos sobre a "Pedagogia do Amor", a Aprendizagem Significativa, mas quando nos deparamos com a realidade temos crianças com muitas dificuldades de aprendizagens, outras com laudo médico, criança indisciplinada, criança que não quer fazer a lição, então é um choque de realidade e você indaga sobre o que aprendeu e o que está vivendo e pensa: "como assim?" Sente-se sozinha, senti muita insegurança, medo de errar". (Priscila).

De acordo com o relato da professora, é notória a distância existente entre formação inicial, muitas vezes idealizadas nos cursos de formação e que depois é desvinculada do campo de trabalho real dos docentes, e formação continuada, conforme relatam as professoras Cristina e Ana:

"A formação acadêmica não foi plena, posso dizer que foi bem parcial porque você estuda certos conteúdos na faculdade e percebe que a realidade é outra, fica visível que há uma distância entre a teoria e a prática, os estágios contribuíram, de certa forma eles me deram base quanto a postura frente dos alunos e para analisar como eu desenvolveria certas atividades, mas a realidade é bem diferente. Quando assumi a sala de aula, meu primeiro sentimento foi o "medo", medo de não dar conta da complexidade da docência". (Cristina).

"Posso dizer que a teoria é muito bonita, e que temos que conhecê-la, mas na prática temos que adequá-la, pois na teoria tudo é muito lindo e tudo é muito certo, e a realidade dentro da sala de aula não é assim, sempre imaginamos durante a formação que os teremos o domínio da classe, que os alunos aprenderão e serão atenciosos e interessados, mas não é bem assim". (Ana).

Estes relatos convergiram com os estudos de Esteve (2006), quando o afirma que a formação inicial do professor tem uma visão idealizada do ensino e que pouco corresponde à situação real da prática nas escolas e nas salas de aulas. É fundamental desmistificar, nos processos de formação, a representação do aluno ideal. É no decorrer do trabalho docente que os professores percebem a realidade e começam a diferenciar as expectativas iniciais, tanto quanto aos alunos e ao ambiente escolar, passando por um momento de transição, marcando sua passagem definitiva de estudante para professor, ou seja, da formação inicial para um complexo processo de transição de idealismo, o que se denomina como "Choque de Realidade" (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2002).

Porém, Garcia (1999) defende a ideia da necessidade do conhecimento das características socioeconômicas e culturais do local onde se ensina, assim como as pessoas a quem se ensina, sejam elementos obrigatórios dos saberes dos professores para a docência, o que poderia conferir subsídios necessários ao professor ao entrar no ambiente escolar.

Os espaços fundamentais de formação são as práticas de ensino e os estágios supervisionados, que podem proporcionar aos futuros professores o contato e experiência direta com a dinâmica do trabalho, sendo, portanto, uma tarefa essencial que compete aos cursos de formação inicial dos futuros professores. Todavia, apesar de sua relevância para a aprendizagem, os espaços de formação se mostram insuficientes no sentido de oferecer a compreensão da complexa prática no exercício docente (LEITE, 2011).

Estes aspectos foram identificados quando as docentes foram indagadas sobre os estágios e como contribuíram para sua formação. As professoras disseram que eles fizeram parte de sua formação e foram importantes, porém de maneira superficial, conforme os relatos de Eduarda, Giovana e Maria.

"Os estágios contribuíram parcialmente não supriu todas as necessidades de formação porque na hora que você assume a classe é diferente a teoria da prática". (Eduarda).

"Estágio de observação você vai até a escola e fica olhando, mas é bem diferente de estar atuando no lugar do professor, porque observar é uma coisa e você atuar como docente é outra". (Giovana).

"Os estágios contribuem para você ver um pouco da vivência da realidade da sala de aula porque você observa os procedimentos do professor mais experiente e dessa forma acaba vendo a postura dele". (Maria).

Os relatos corroboraram as críticas apresentadas pela literatura, que apontam o modelo técnico e científico na maior parte dos estágios, que se reduz, às vezes, apenas às atividades de observação dos professores em sala de aula, seguido de relatório das situações observadas e com supervisão insuficiente, sem uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada da realidade social (PIMENTA; LIMA, 2006; GATTI et al., 2011; LEITE, 2011).

As informações obtidas no estudo trouxeram dados no que tange à ausência de uma prática efetiva na formação inicial, o que constituiu uma lacuna percebida pelas professoras iniciantes na relação teoria e prática. Das oito professoras entrevistadas, seis não se sentiam preparadas para começar a exercer a docência e atribuíram isto à formação inicial, conforme apontado pelas professoras Priscila, Elisa e Cristina.

"Acho que faltou muita coisa ainda na minha formação acadêmica, minhas notas não eram ruins, eu imaginei que fosse mais fácil até trabalhar com o material didático, e não é pois, não adianta você chegar e ter uma "receitinha de bolo pronta", não é assim, que funciona na escola, você tem que estudar o tempo todo, pesquisar o tempo todo, você tem que dominar o assunto porque senão os alunos "te pegam" em situações que você não está preparada, você tem que estudar, pesquisar e pedir ajuda". (Priscila).

"Na faculdade é só a teoria. A Faculdade é muito importante, mas eu nunca parei de ler e estudar... porque ainda falta muito". (Elisa).

"A minha formação acadêmica não foi plena foi bem parcial porque você recebe muita teoria na faculdade e na sala de aula é bem diferente, precisamos transformar tudo o que recebemos em prática". (Cristina).

Tardif (2002, p. 86), descreve que "[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando descobrindo, em suma, no próprio trabalho". Os conhecimentos dessas aprendizagens fazem parte dos saberes profissionais da docência, sendo denominado de "saberes experienciais".

Segundo Tardif (2000, p. 70), "A inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, regras, valores etc."

Abordando novamente a questão da indisciplina dos alunos, vale ressaltar que o assunto em questão, embora não tenha sido enfatizado pelas professoras de maneira intensa, foi pontuado por elas como sendo um problema de falta de interesse dos alunos durante as atividades propostas e que por consequência disso, levaria a atitudes de indisciplina, expressas por “brincadeiras” desrespeitosas com os colegas.

Neste sentido, Souza (2011) esclarece que a saída para a indisciplina, desinteresse e desmotivação dos alunos passam primeiramente pelo ambiente de sala de aula, a partir de ações desenvolvidas pelos próprios professores, nas atividades didático-pedagógicas, na relação estabelecida e na mudança de atitude frente a ele.

A professora Flávia relatou a mudança de postura e a participação ativa dos alunos para sanar a indisciplina e garantir a aprendizagem.

"A questão da disciplina é cansativa e estressante, porque praticamente todos os dias têm essa situação de indisciplina na classe, já fiz vários combinados para resolver esse problema sem muito sucesso e proponho sempre o trabalho no coletivo, para envolvê-los na aprendizagem". (Flávia).

O conceito de disciplina, anteriormente era traçado pelo silêncio, obediência, hoje pode significar a participação ativa do aluno nas atividades escolares, como parte da aprendizagem significativa. Sendo assim, essa problemática não se esgota na habilidade metodológica do professor, mas também na habilidade ética, moral e afetiva (SOUZA, 2011).

Verificou-se, neste eixo, o interesse das professoras em explicar suas dificuldades. Ao ouvi-las, estavam-lhes oportunizando trazer à tona o problema e assim refletir as possíveis soluções ou até mesmo compartilhar suas “angústias”.

Cunha (2010) aponta que há um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos, por ser um período em que os docentes estão buscando o seu estilo profissional, onde estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura do fazer pedagógico.

A necessidade de explicitar e partilhar o “problema” juntos aos gestores é marcada como elemento relevante para as professoras, como fator de apoio e “segurança” para dar continuidade no “fazer pedagógico”.

4.3 Construção da Profissionalidade e Identidade Docente: profissionalidade docente na pesquisa

O terceiro eixo foi direcionado para a discussão sobre a construção da Profissionalidade e Identidade Docente, sendo que no início de carreira se configura como momento no qual o professor passa ter “olhar” diferente diante de um contexto profissional. O docente dá continuidade no seu processo de formação e busca articular os conhecimentos adquiridos na formação inicial à sua prática, acionando seus conhecimentos específicos.

Neste momento que o professor novato começa a se relacionar com o outro, o que gera também identidades sociais, isto é, sentimentos de pertencer a um grupo em que passa a se identificar (SALES, 2011).

Monteiro (2006) define que as especificidades em algumas profissões se apresentam de forma bem definida e sustentada pela valorização social, como no caso da Medicina, Engenharia, dentre outras. Entretanto, na Educação a especificidade não está clara, do ponto de vista social e também para a totalidade do grupo profissional, como declara a professora Elisa:

"Você termina a faculdade mais ainda falta muito para uma formação plena, um bom exemplo é a dificuldade que temos em criar estratégias metodológicas para desenvolvermos os conteúdos, porque na faculdade aprendemos a teoria, mas ninguém ensina você dar aula realmente, às vezes temos simulações, mas a realidade é bem outra, os professores falam sobre as atividades algumas maneiras de ensinar, mas ainda fica distante da realidade". (Elisa).

O “ser” professor aparece diretamente ligado ao como fazer, à aplicação de técnicas e processos ligados no dia a dia, o que deixa implícito que “todos” podem ser professores, sem a necessidade de uma formação específica, ou seja, vivenciando o cotidiano na escola e compartilhando experiências são suficientes para tornar-se professor, e que a educação formal é elaborada de maneira sistemática para a produção e reprodução da construção do conhecimento humano. A especificidade e a ação docente se constituem na relação apropriação/objetivação e se diferenciam das demais práticas educativas que ocorrem na vida (MONTEIRO, 2006).

Para as professoras que participaram deste estudo, a profissionalidade docente tem se vinculado basicamente à aquisição da experiência. Para elas, os

problemas da formação inicial e a experiência se resolvem com a prática. Houve momentos da entrevista em que as professoras expressaram a meta de alcançar as experiências das professoras mais antigas de carreira, como é relatado nos depoimentos das professoras Maria e Eduarda:

"Eu sempre me preparo antes de vir para a escola para que tudo dê certo me organizo com antecedência, pois estou começando na profissão e o meu trabalho está em andamento... Ainda quero ser vista como uma professora boa (risos) que as pessoas falem assim "essa dá conta da sala de aula", como algumas professoras mais antigas. (Risos)". (Maria).

"Sempre observo as posturas das professoras mais experientes, sei que posso aprender com elas e peço ajuda quando preciso, a experiência na profissão vem com a prática". (Eduarda).

Outra vertente tem sido a particularidade como saída, isto é, o professor fica sozinho dentro da sala de aula, construindo e articulando estratégias de como enfrentar dificuldades e desenvolver o seu trabalho, conforme a professora Eduarda:

"Com certeza a busca para sanar as dificuldades é por conta própria, você tem que correr atrás, estudar, pesquisar, muitas vezes sinto-me muito sozinha para enfrentar esse desafio, mas penso que com o passar do tempo e as experiências vividas no dia a dia vou conseguindo". (Eduarda).

É deste modo que, muitas vezes o início da carreira docente tem ocorrido, de maneira solitária o que dificulta a construção da especificidade da profissão, ou melhor, não possibilita uma relação consciente com essa especificidade (DUARTE, 1992), o que impossibilita a qualidade do trabalho realizado e descaracteriza a atividade docente, dando abertura para o pensamento de que qualquer indivíduo pode fazê-la.

4.3.1 Identidade Docente na Pesquisa

Falar em identidade docente remete-se à reflexão do conceito sobre o seu trabalho, ou seja, se é bom ou não, e se consegue desenvolvê-lo de maneira plena e satisfatória, abrangendo os quesitos quanto aos conteúdos, posturas pedagógicas, ética, entre outros aspectos, bem como o que as professoras almejam estar ou alcançar no futuro.

Desta forma, tomou-se como exemplo o que foi descrito na fala da professora Flávia:

"Hoje eu me vejo muito imatura, mas eu almejo ser uma professora competente e que eu consiga desenvolver o meu trabalho e ser reconhecida futuramente pelos meus alunos"(Flávia).

No decorrer da carreira, o docente pode mudar o modo de como enxerga seu trabalho e alterá-lo inúmeras vezes. Isto se deve ao fato de que tanto sua identidade pessoal quanto a profissional estão em constante mutação, sendo assim, a identidade é uma constante metamorfose porque provém da realidade e este é sinônimo de movimento e de transformação (CIAMPA,1984).

Outro aspecto interessante levantado durante as entrevistas está no fato de que as participantes relataram que refletiam sobre o seu trabalho com o propósito de melhorar seu desempenho no dia a dia e nas perspectivas futuras na profissão. As professoras Maria e Cristina enfatizaram isto em seus relatos:

"Todos os dias quando chego em casa penso no meu dia de trabalho, como foi o desenvolvimento se houve rendimento por parte dos alunos e repenso nas atitudes tomadas e muitas vezes acho que acertei que errei, então penso que isso contribui para a caminhada que tenho pela frente na sala de aula". (Cristina).

"Gosto de avaliar o meu desempenho constantemente ajuda a melhorar e me dá mais segurança, pois dessa forma reflito e posso mudar o que não gostei e melhorá-lo a cada dia". (Maria).

É interessante analisar que as professoras assumem um posicionamento diferente em relação aos seus primeiros anos. Elas conseguiram fazer uma reflexão sobre as suas práticas e olhar para o início da carreira, percebendo os seus avanços como algo que ocorreu num "certo caminhar", "uma suposta superação". Apesar de ainda serem professoras iniciantes, já houve um amadurecimento em relação ao contato delas com a sala de aula e com as supostas eventualidades e desafios presentes na mesma (HUBERMAN, 2013).

Neste espectro, Schön (2000) propõe aos docentes uma nova epistemologia da prática, à qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Nesta perspectiva, a reflexão se revela a partir de situações

produzidas no cotidiano escolar, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento e consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, tendo a possibilidade de adotar uma nova estratégia.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (SCHÖN, 2000, p.25).

Dentro deste contexto, “a identidade se concretiza na atividade social” inclusive nas relações de trabalho, refletindo a partir da construção do meu “eu” (passado, presente, futuro) e daquilo que sou, pois, como indivíduo, trago elementos que interiorizo, uma vez que “uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata” (CIAMPA, 1984, p. 86).

Desta forma, o professor constrói no ambiente de trabalho uma identidade a partir do seu ofício, quer dizer, vive num espaço politicamente demarcado por questões sociais e econômicas e “isso é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas” (CIAMPA, 1984, p.34).

Outro ponto a se destacar quando se trata da identidade profissional docente está relacionado à formação inicial que objetiva formar o professor para a função, pois ao passar pela graduação, ele aprende diversos saberes referentes à sua profissão que darão base para sua atuação.

Pimenta e Lima (2011) colaboram, dizendo que:

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 62).

É importante entender os elementos que vão, ao longo da carreira, influenciando na construção do “eu professor”, na maneira como este profissional se vê e se reconhece no seu trabalho.

Ao tratar sobre a construção da identidade profissional, percebeu-se que as professoras relacionaram a construção da imagem que tem de si e sobre o seu trabalho, mas também por identidades delegadas por meio do outro, ou seja, pelos professores, gestores, alunos, pais, enfim, pela comunidade escolar onde convive. “Identidade do trabalho, portanto, é constituída socialmente na relação

dialética com os papéis e a representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho” (PIOLII, 2010, p.37). As professoras Cristina e Eduarda, expõem sobre isto em suas declarações:

"Quero ser uma professora competente que consegue passar para os meus alunos o conteúdo, eu quero ser reconhecida como aquela que consegue desenvolver os conteúdos de forma plena para os alunos e ainda desejo que a alguns anos possa passar na rua ser reconhecida pelos meus ex. alunos...para mim a identidade é como se fosse um degrau você vai construindo devagarzinho e nunca vai acabar, você pode estar no final da carreira, mas nunca vai acabar, sempre vai aprender alguma coisa". (Cristina).

"Eu quero ser uma professora reconhecida pelo meu trabalho e pelo meu esforço sempre melhorando com pessoa e profissional, e que eu seja vista pela competência de ensinar". (Eduarda).

Identificou-se, diante das explicações das professoras, que adjetivos pontuam se o professor é bom, ruim, eficaz, atenciosos, técnico, reflexivo ou não, características de sua prática docente e cria-se um perfil ideal ao professor, que assuma certas responsabilidades e papéis.

Neste sentido, Tardif (2002) esclarece que:

[...] O professor ideal é aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana (TARDIF, 2002, p.39).

De certa maneira, num primeiro momento, detectou-se que já existe uma identidade construída socialmente sobre a figura do docente e esta é a imagem que o novo professor quer assimilar e interiorizar para que se sinta de fato na profissão. Verificou-se que isto gera expectativas, pois o vir a ser professor é construído abrindo espaços e tecendo relações, enquanto que o reconhecimento do outro não é efetivado, o que induz o próprio individuo a não se considerar possuidor de determinada identidade. Estas preocupações diante do olhar do outro aparecem nos relatos de algumas docentes:

"Os professores mais experientes ficam em dúvida se a gente vai dar conta da sala de aula, se a gente vai se enturmar com eles. É um olhar assim meio de avaliação, eles perguntam como a gente trabalha". (Ana).

"Alguns professores mais velhos de carreira criticam muito, ainda sinto muito preconceito". (Elisa).

"Não falo no geral, mas às vezes a maioria dos professores mais experientes acha que a gente não dá conta e não vai ter a competência". (Cristina).

"Em relação aos professores mais experientes há um olhar crítico e não construtivo. Sinto mais ou menos assim, que para eles somos inexperientes e sabemos pouco ou quase nada.... Tem um monitoramento do trabalho... Quanto aos pais dos alunos o primeiro contato que tive foi por causa de um acidente com uma menina que bateu o pezinho e eu pedi para ela ir colocar gelo e já era hora de ir embora.... Depois o pai veio dizendo que porque eu era professora nova não olhei direito... Mas eles não viram que eu tenho vinte e sete crianças na sala". (Eduarda).

"Alguns professores mais experientes vêm no sentido de te apoiar, outros acho que já olham no sentido de avaliar, criticar, ou de não se importar com nossas dúvidas, pois já estão adaptados em seus lugares e nós temos que nos virarmos". (Flávia).

Este processo gera angústia pelo fato de a construção da identidade profissional docente depender do julgamento e da aprovação ou reprovação do outro, não dependendo apenas dos julgamentos e afirmações próprias do indivíduo que está realizando a prática docente.

Outro dado relevante de análise consistiu no fato de que todos os professores entrevistados pertenciam ao gênero feminino e por isso o ser mulher carrega também uma gama de significados e representações de como ser mulher (NOVAES,1991).

Existe presença maciça das mulheres na educação, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta feminização docente realça a ausência do homem no ambiente escolar, sendo que "o gênero não se constitui pela presença física, mas muito mais pelas relações simbólicas entre os sexos" (ASSUNÇÃO, 1996, p.2). Visão esta explícita nas declarações das seguintes docentes:

"Eu sempre sonhei em ser professora desde criança (risos). É um sonho desde pequena. Gosto muito de trabalhar com as crianças". (Cristina).

"Sempre gostei de Pedagogia, eu insisti para fazer Pedagogia e eu disse quero ser professora.... Foi uma certeza.... Nunca pensei em ser outra coisa. Eu gosto muito de criança". (Elisa).

A escolha pela docência está relacionada às condições culturais, econômicas e sociais de um grupo e às imagens simbólicas construídas em torno dele, sendo que a sexualização nas profissões ainda é muito presente, tendo como justificativa preponderante para a opção docente o gosto de lidar com as crianças.

Há também a escolha pela profissão pela adequação, ou seja, o que se encaixa dentro da sua realidade e diante de suas possibilidades futuras, tornando-se desejos que os indivíduos incorporam e dão continuidade mantendo de forma inconsciente o seu papel na sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Verificou-se nas respostas das professoras uma inclinação no momento da escolha pela docência por pertencerem ao sexo feminino como elemento de condição de vida, fragilidade, e outras variáveis, como se revelaram nas afirmações das professoras Maria e Priscila:

"Eu tinha acabado de me casar, queria evitar viagens e aqui tinha o curso de Pedagogia então optei por fazê-lo". (Maria).

"Eu tinha dezessete anos e por ser nova e para evitar viajar todas as noites para cidades vizinhas, optei por Pedagogia". (Priscila).

Estas são algumas questões que permeiam a identidade das professoras primárias. As identidades profissionais são vinculadas às representações sociais e, para viver dentro de um grupo, os indivíduos acabam assimilando as formas de pertencimento no mesmo. Cada um busca o seu lugar para se instituir pessoal e profissionalmente. O professor iniciante, foco deste estudo, possui uma identidade construída em torno do seu fazer, do seu ofício docente.

4.4 Projeções futuras na docência

No quarto eixo discutiu-se as perspectivas futuras das participantes, abrangendo os aspectos pessoais, profissionais, bem como se dar-se-ão continuidade na carreira docente. Quando perguntadas em relação às projeções para o futuro, verificou-se que todas desejavam continuar na carreira e em seus argumentos estavam explícitas razões de natureza intrínseca da docência, como: eu gosto de ser professora, eu gosto de ensinar as crianças, gosto de receber o carinho dos alunos, e o sentimento de realização profissional, corroboradas pelas declarações abaixo.

"Eu gosto da minha profissão, do que eu faço. É prazeroso você estar na sala de aula e ouvir "tia você é tão linda!!" As vezes você chega triste na escola, então, você vê aqueles rostinhos parece que melhora o dia da

gente. Também percebo que a cada dia estou melhorando, estou cursando uma pós-graduação para aperfeiçoar e crescer tanto intelectual quanto profissionalmente porque se a gente não se atualizar não consegue passar para a criança novos conhecimentos, então nos acomodamos e ficamos naquele “mundinho” e a criança não merece isso, a criança merece estar de acordo com o tempo dela”. (Cristina).

"Adoro meu trabalho, passo muito nervoso, tem dia que chego em casa e vou chorar. Choro na sala de aula.... No outro dia você chega e as crianças vêm te abraçar... e eles aprendem cada dia uma coisa nova, você vê o crescimento deles, então você constata que quer muito continuar". (Elisa).

Observou-se que os motivos alegados pelas professoras iniciantes para a decisão de permanecer na profissão coincidem com algumas razões indicadas, anteriormente, para a opção da docência, como por exemplo, a identificação com a profissão e afinidade com as crianças.

Com o objetivo de aprofundar as informações relativas às perspectivas profissionais, perguntou-se às professoras sobre os motivos que levam um professor a querer permanecer na docência. As respostas foram: o carinho das crianças, verem os resultados do trabalho, o próprio crescimento profissional. Sobre o conceito de “ser professor”, teve-se como respostas baseadas na responsabilidade em ensinar, em desenvolver cognitivamente um indivíduo e em formar um cidadão.

"Professor é aquele que busca o conhecimento para transmitir, que mesmo ensinando ele está aprendendo, que busca transformação e o desenvolvimento do indivíduo focado no aspecto cognitivo". (Flávia).

"Professor para mim é ensinar, formar uma criança, um cidadão. Também ensinar a pessoa ser alguém na vida, incentivar a criança a uma leitura. É uma profissão muito complexa". (Giovana).

Para Basso (1998), o significado social do trabalho do professor é constituído pela finalidade de ensinar, ou seja, tendo em consideração as condições reais e objetivas para a apropriação do conhecimento pelo aluno.

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. (BASSO,1998, p. 7).

As professoras iniciantes indicaram também como motivação para permanecer na profissão a esperança do próximo ano melhorar profissionalmente. Outro motivo foi o projeto de vida de cada uma delas, para alcançar metas traçadas e também a aprendizagem das crianças.

"É construir um adulto... É transmitir novos conhecimentos para criança, o professor é essencial na vida da criança.... É uma responsabilidade, porque não existe outra profissão sem professor e ver aquela criança conhecendo as letras aprendendo a escrever é muito emocionante, mesmo com todos os nervosos que eu passo é muito emocionante". (Elisa).

Também, quando solicitou-se às professoras que destacassem o que aconteceu de melhor neste tempo na docência que lhes trouxeram satisfação profissional, sete relataram a respeito do resultado de seu trabalho, ou seja, a aprendizagem dos alunos:

"O que de melhor que aconteceu foi durante a aplicação da segunda prova. Os alunos melhoraram, percebi que assimilaram o conteúdo e houve aprendizagem". (Eduarda).

"O melhor é quando eu estou passando o conteúdo eles estão participando e que Graças a Deus estão conseguindo entendê-lo". (Maria).

"É quando a gente vê o resultado no aluno, quando você vê que ele está progredindo". (Flávia).

"[...] foi agora quando eu fui corrigir a prova do bimestre e vi que noventa por cento dos alunos melhoraram". (Cristina).

"De bacana, com certeza é quando você vê que a criança aprendeu, isso não tem o que descreve, tem criança com laudo médico que passa de silábico alfabético para alfabético e você vê que ela aprendeu". (Priscila).

"O de melhor é ver como um aluno que só sabia escrever a primeira letra do nome e agora sabe escrever também o sobrenome. Um pouco mais de um mês de aula e já conhece as letras". (Ana).

"É ver a criança conseguindo ler.... Quando ela aprende.... Você vê que passou o ano inteiro tentando e de repente ela conseguiu ler a primeira palavrinha é muito emocionante. Você esquece todos os problemas do ano inteiro". (Elisa).

Este é um dado importante porque demonstra o comprometimento que o grupo de professoras possui em relação à aprendizagem dos alunos, mesmo diante das dificuldades e desafios. O retorno do trabalho docente é constatado quando podem proporcionar uma experiência de sucesso junto aos seus alunos.

O elemento comprometimento, segundo Alencar (2012, p. 27), “é um conceito que traduz a natureza do vínculo do indivíduo com seu trabalho/carreira, e pode ser compreendido através de diversas perspectivas”, numa dinamicidade ao longo dos ciclos de vida e que denuncia a centralidade que o trabalho ocupa na vida do indivíduo em diferentes momentos.

Algumas professoras disseram que tem como fonte motivadora de permanência na docência a percepção do crescimento profissional.

"Eu espero continuar trabalhando e estar cada vez melhor, me aperfeiçoar e seguir a carreira docente". (Priscila).

"Na área profissional eu sempre busco estar observando o melhor de cada pessoa para que eu possa aprender, também continuar estudando, pesquisando e procurar meios de estar me aprimorando". (Maria).

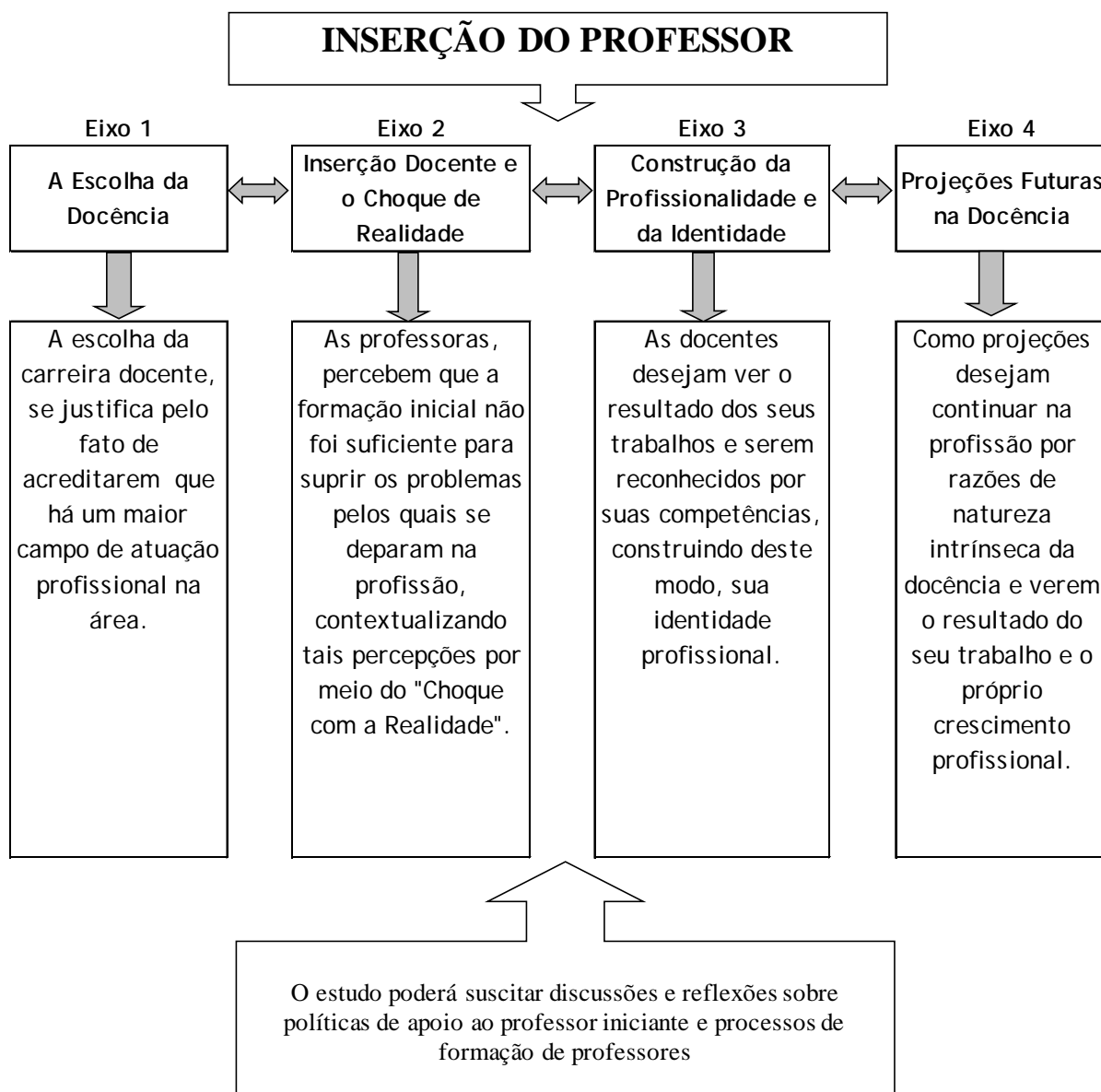
"Eu me vejo cada dia melhor, fazendo pós-graduação para aperfeiçoar e crescer tanto intelectualmente quanto profissionalmente...Porque temos que nos atualizar e modernizar". (Cristina).

Segundo Guarnieri (1996), é de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, obtendo mais segurança e competência para realizar o trabalho.

Após as análises dos dados apresentadas, pode-se sintetizar todas as discussões em um mapa conceitual, apresentado na figura 2 a seguir, no qual buscou-se apontar os elementos mais significativos destas análises com o objetivo de apresentar de forma clara os resultados para uma melhor compreensão do leitor.

Observa-se na figura logo abaixo, que há um movimento que estabelece correlações entre as categorias, bem como no processo de inserção na carreira docente e as dificuldades e dilemas que os professores se deparam no início da carreira, percebendo que o crescimento profissional se dá a partir da ação e atuação do professor iniciante, que está relacionada a diversos fatores como: a formação inicial, os processos formativos, a construção da profissionalidade e da identidade docente e nas projeções futuras na carreira.

Figura 2- Mapa Conceitual – Resultados dos Eixos Temáticos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a jornada de leituras, levantamento de dados e discussões, chegou-se a este passo final da pesquisa que teve como temática a problematização da trajetória docente e as dificuldades da sua inserção como profissional no ambiente das escolas públicas da Rede Municipal de Rancharia, no estado de São Paulo, bem como o intuito de oferecer subsídios para implantação de programas de apoio com monitoramento, nos quais as necessidades dos novos docentes possam ser refletidas, discutidas e trabalhadas, de modo que recebam atendimento adequado no momento do seu ingresso no ambiente escolar.

Ao analisar todo o caminho transcorrido até o presente momento, pôde-se apreciar experiências e sentimentos que se aproximaram dos aspectos de “sobrevivência” e “descoberta” que marcam o ingresso para a carreira docente. Descobriu-se também, no processo de investigação, que nem tudo é previsível e harmonioso como se pensa e se planeja ao construir o projeto inicial de pesquisa.

Na introdução da dissertação afirmou-se que o período inicial da docência representa uma etapa fundamental no processo de formação do professor, repleta de dificuldades e conflitos que marcam o momento de inserção à docência e que contribui para a construção da identidade profissional.

Ressaltou-se que os primeiros anos de docência está delimitado a uma estrutura com prática profissional, sendo assim, é neste período que se inicia o traçar de modo particular e pessoal, “o ser professor”, que poderá acompanhar o iniciante ao longo de toda a sua trajetória na carreira docente (GARCIA, 1999).

Entretanto, o processo de iniciação à docência não é linear, tampouco imutável; ao contrário, as situações vivenciadas nesta fase do ingresso na carreira variam de um docente a outro, podendo revelar-se mais ou menos conflituosos a depender dos percursos vividos por cada sujeito ao longo de sua trajetória da vida pessoal, que de maneira direta permeará sua vida profissional.

Ao se verificar os relatos das professoras iniciantes em início de carreira, constatou-se que tiveram um período marcado por algumas dificuldades, desafios, preocupações e principalmente de sentimentos relacionados às várias dimensões que envolvem o ofício de ser professor, como por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem, o comportamento dos próprios alunos, a falta de apoio

e/ou orientação por parte da equipe gestora das escolas e pela inexperiência na carreira.

Durante a pesquisa, foi possível levantar ainda que dificuldades apresentadas por elas no período inicial da carreira docente estão presentes também no cotidiano dos professores mais experientes, como por exemplo, o confronto das novas maneiras de lecionar com o auxílio das novas tecnologias, das indisciplinas dos discentes, a dificuldade de criar “táticas de sobrevivência” para este novo cenário educacional que se apresenta.

A análise dos dados permitiu a inferência de que muitas das dificuldades encontradas no início da carreira docente decorreram principalmente da “fragilidade” de determinados saberes necessários à formação do sujeito professor, como na questão epistemológica, cultural e social e que pudesse se articular para o desenvolvimento das práxis pedagógicas.

Em virtude desta situação apontada, observou-se que o “choque da realidade” sentido por estes professores iniciantes, ao ingressarem no contexto escolar, ocorreu em decorrência das expectativas que eles tinham sobre o aluno com o qual iriam trabalhar descritos a partir de uma representação idealizada e a escassez de uma prática efetiva oferecida na formação inicial, o que constitui, assim, uma lacuna percebida pelos novos professores que se defrontaram com a distância entre o conteúdo adquirido na academia e a fundamentação teórica e prática que passaram a vivenciar como docentes inseridos na realidade escolar.

Frente às dificuldades e aos desafios que perpassam no período de inserção no exercício da docência, foi indicada pelas professoras participantes como sendo essencial para a permanência na profissão a experiência de apoio no início da prática docente, sobretudo, no primeiro ano, enfatizando-se a segurança que o auxílio da equipe gestora e/ou dos pares pode proporcionar ao trabalho do novo professor.

Embora destacada esta importância no decorrer da pesquisa, algumas docentes entrevistadas afirmaram não ter recebido o apoio suficiente para que contribuísse com o desenvolvimento da profissão no momento de sua entrada, tornando-se, assim, individual e responsável por sua “sobrevivência”.

As professoras participantes da pesquisa que disseram ter recebido o apoio da equipe gestora e de seus pares, destacaram que ele ocorreu quando elas

procuravam, nos momentos de dúvidas sobre os conteúdos a serem lecionados, a metodologia a ser aplicada e a indisciplina dos alunos.

Verificou-se que algumas delas apontaram a “quase” inexistência do trabalho em equipe e a falta do apoio sistemático. Estes elementos dariam subsídios para que pudessem desenvolver com melhor qualidade seus trabalhos. Sendo assim, há indícios de uma lacuna a ser preenchida pela instituição, a fim de superar as suas dificuldades iniciais. Por esta razão, faz-se necessário o desenvolvimento de iniciativas voltadas à equipe gestora da escola, mais especificamente aos coordenadores pedagógicos para que estejam melhor preparados para orientações aos professores novatos.

Nas entrevistas, foi observado que a busca por auxílio partiu das iniciativas das próprias participantes e há menções de pouco espaço-tempo destinado à troca de experiência entre professores dentro das escolas. Notou-se ainda que, com base nas informações, os novos docentes são acompanhados de maneira informal, apenas quando procuram outros colegas de trabalho. Portanto, o que cabe às instituições escolares para solucionar ou amenizar esta situação, é desenvolver programas de apoio, com monitoramento aos novos professores, garantindo subsídios necessários, no momento de seu ingresso na instituição e no decorrer da carreira.

Tal necessidade foi firmada à medida que as próprias professoras entrevistadas apontaram que os programas de formação contínua dos quais participam ou participaram e que a Rede Municipal oferece como a TIC na Educação, Proinfo, a Rede de Aprendizagem (informática), o Ler e Escrever (Língua Portuguesa), o programa EMAI, as palestras para os professores através dos convênios da SEFE e o PNAIC, trazem conhecimentos generalizados e com temáticas amplas, colaborando com o processo de formação e aquisição de conhecimento de um modo geral, mas não atendem às dúvidas pontuais durante a inserção na profissão.

Diante desta discussão, observou-se que a escola deve ser o local apropriado para acompanhar e suprir estas necessidades das professoras por meio de um trabalho entre pares e gestores. Assim, é necessário que a escola seja um ambiente de reflexão permanente sobre as práticas docentes.

É relevante ressaltar que a discussão acerca desta temática precisa ser aprofundada, e que os dados sejam discutidos, divulgados junto aos professores

e gestores escolares da rede de ensino municipal, como subsídios para a construção de apoio adequado às necessidades dos professores em início de carreira. Desta forma, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir nas discussões e reflexões sobre as políticas de apoio ao professor iniciante, colaborando para melhoria dos processos de formação de professores.

Por fim, como sugestão para trabalhos futuros sobre o tema indica-se duas linhas de investigação: a primeira voltada ao levantamento mais aprofundado da temática, tendo como sujeito de pesquisa professores que lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tanto da Rede municipal quanto da Rede Estadual de Ensino, e a segunda apresenta-se na mesma tendência temática, porém voltada para ampliação da pesquisa, no sentido de atender a outros municípios que circundam a cidade de Rancharia, a um raio de 60 km.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/50/65>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- ANJOS, Daniela Dias dos; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reconsiderações sobre o “início” na profissão docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt201275int.rtf>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar**: histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000406734>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- ALENCAR, Olívia Lima Guerreiro de. **Um estudo sobre o comprometimento vocacional na construção das trajetórias de carreira de gestores e docentes do Ensino Superior**. 2012, 92f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ASSUNCAO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da União. Base 9394/1996**. Disponível em: <http://www.mpam.mp.br/attachments/article/1808/Lei%20n%C2%BA%209394_1996_%20Lei%20de%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.pdf>. Acesso em: 09 Fev.2016
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **A Miséria do Mundo**. São Paulo: 1999
- _____. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago, 2010.

- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, nº 44, p.19-32, 1998. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_l/aula_01/imagens/03/significado_sentido_trabalho_docente.pdf>. Acesso em: 15 abr.2016.
- BATISTA, Simone Rodrigues. **Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas**. 2012, 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contraltos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BEN-PERETZ, Miriam; KREMER-HAYON, Lya. The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. **Educational Review**, v. 42, n. 1, p. 31-40, 1990.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PO: Ed. Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PO: Ed.Porto, 1999.
- CORRÊA, Raquel do Prado Gimenes e BEHRENS, Maria Aparecida. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: Ferreira, Jacques de lima (Org). **Formação de professores teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano, Vol. I: artes de fazer.. Petrópolis, Vozes.; REVEL, Jacques e JULIA, Dominique (1995).“A Beleza do Morto”. **M. de Certeau, A Cultura no Plural. Campinas, Papirus**, p. 55-85, 1998.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-108.
- CIAMPA Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, W.; LANE, S. T. M (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://anped.org.br/sites/default/files/gt0866int.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: JM Editora, 2010.

DA CUNHA, Maria Isabel; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-4072015000100073>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DARLING-HAMMOND, Linda. BRANSFORD, Jonh. LE-PAGE, Pamela. HAMERNNESS, Karen e DUFFY, Helen. The design of teacher education programs. **Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.** 2005. p. 390-441. Disponível em: <<http://news.cehd.umn.edu/wp-content/uploads/2009/06/PreparingTeachersforaChangingWorldChpt11.pdf>>. Acesso em: 10 abr.2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano (Categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social).** 1992. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1992. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000050761>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto, PO: Ed. Porto, 2006.

EURYDICE. Red Europea de Información em Educación. **Formación inicial y transición a la vida laboral.** Temas Clave de la Educación em Europa. La Profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática. v. 3. Unidade Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicol. Esc.**

Educ., v.15, n.1, p. 35-42, 2011. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/html/2823/282321834004/>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente**: Um estudo com pedagogas iniciantes. Dissertação (Mestrado em Educação).2013. Universidade Católica de Santos.Santos,SP. Disponível em:
<<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1201/2/Roseneide%20Fassina.pdf>>.Acesso em: 10 jun.2016.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 103, n.6, p. 1013-1055, 2001. Disponível em:
<http://www.brandeis.net/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente**: tecendo histórias. Campinas, 2015. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000956454>>: Acesso em: 20 abr. 2016.

FERREIRA, Jacques de Lima. **A complexa relação entre teoria e prátipedagógica na formação de professores**. Formação de professores. São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, M. El Cambio educativo: guía de planeación para maestros. México: Trilhas, 2000.

FULLER, France F.; BOWN, Oliver. H. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education. Yearbook of the National Society for the Study of Education**. 74th. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p. 25-52. Disponível em:
<<http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/26/dND4indauK/3db7eae889c781df1681e69c1591f3bc.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores–para uma mudança educativa**. Porto, PO: Ed. Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. 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: 14 abr. 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995. p.141-170.

GUTERRES, Maria Filomena. **Choque de realidade dos professores principiantes em Díli (Timor Leste)**: um estudo. 2011. Dissertação (Mestrado) - Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6243/1/ulfpie039942_tm.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

GATTI, Bernadete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Relatório final**: Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, 2011. Disponível em:< <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GUARNIERI, Mari Regina. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2016.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. Presidente Prudente. **Intertemas: Associação Educacional Toledo**, v. 5, p. 61-81, 2001. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael G. **Understanding teacher development**. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, 1992. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ed369784>>. Acesso em: 15 abr.2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. 2011. 87 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP. Disponível em:

<<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109193/ISBN9788579832178.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. Dissertação (Educação) -. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90200/leone_nm_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**, São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____. **Ensinar e aprender/aprender e ensinar**: o lugar da teoria e da prática em didática. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.33-60.

LIMA, Francielly Dornelas C., OLIVEIRA Ana Clara Lacerda de, ARAÚJO Tamires Sousa e MIRANDA, Gilberto José .O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 13, n. 1, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666595/REICE_13_1_4.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr.2016.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre (as) vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p.91-100.

_____. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

LIMA, Emília Freitas de, et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LOTUMOLO, Thais Elena. **Professores Iniciantes: como compreendem o seu trabalho?** 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, SP. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2697/5778.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P. U., 2013.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90200/leone_nm_me_prud.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MENDES JÚNIOR, Josino Lucindo; FEITOSA, Claudinéia; CARVALHO, Simone Carvalho Carneiro Souza. A formação continuada: por que professores da rede pública não participam de formação continuada? algumas reflexões sobre a práxis docente. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 2, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2796/DissALSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias: trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisa, relatórios de pesquisa, dissertações, 50 resumos de dissertações.** São Paulo: Atlas, 1994.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem Sócio Histórica. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MIGLIORANÇA, Fernanda. MARTINS, Maria H. F. L. TANCREDI, Regina M. S. P. MONTEIRO, Hilda M e LEAL, Leila L. L. Conhecendo práticas e dilemas de professores iniciantes do ensino fundamental: o Programa de Mentoria da UFSCar em perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-16. Disponível em:

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT13-2181--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto, PO: Ed. Porto, 1992.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 27-38.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÜLLER Fohrbrodt, Gisela; CLOETTA, Bernhard; DANN, Hanns Dietrich. **Der Praxisschock bei junger Lehrern**. Stuttgart: Klett, 1978. Disponível em: <<http://tocs.ulb.tu-darmstadt.de/62637266.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2005-04-07T061617Z-577/Retido/518.pdf>. Acesso em: 18 abr.2016.

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. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1868-int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

NOVAK, Joseph; GOWIN, D. Bob. (1996). **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestre ou tia?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 3. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

_____. **Professor e o novo espaço público da educação**. Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2006.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Os Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/7483/5788>>. Acesso em: 20 Mar.2016.

PAPI, Silmara Oliveira Gomes. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 199-218, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a11.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PENTEADO, M. G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Ed.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas** São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313. Penteado, M. G. (s.d.). Risk zone: Introduction of computers into teachers' practice. Depto. de Matemática, UNESP, Rio Claro (manuscrito).

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2005.

_____. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/reoferta_estagio_3_4/estagio_3/material_de_a_poi/PIMENTA_e_LIMA-estagio_supervisionado-diferentes_concepcoes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769248>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

QUINTANILHA, Edson de Castro. **Representações de estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais**.

2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

ROCHA, Gisele Antunes. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, São Carlos. **Anais...** São Carlos: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2611-int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVE, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, PO: Ed. Porto, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Portugal, 2006. (Coleção Ciência Educação, v.50).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, José. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Tendências Pedagógicas na Formação do Educador. **Inter-Ação**, v. 5, p. 63-69, 1981.

SALES, Adriane de Castro Menezes; OLIVEIRA, Edna Maria Querido de. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente, Belo Horizonte **Educação em Revista**, v.27, n.03, p.183-210, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a10>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SANTOS, Maria de Cássia dos. **A construção de identidade profissional docente: relatos de histórias de vida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2801>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2755>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. **Viver e construir a profissão docente**. Porto, PO: Ed. Porto, 1997.p.51-80.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Representações Sociais sobre Indisciplina em Sala de Aula dos professores iniciantes da rede municipal de Presidente Prudente–SP: implicações para a formação inicial. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, v. 16, n. 17, 2011. Disponível em:
<<http://Revista.Fct.Unesp.Br/Index.Php/Nuances/Article/Viewfile/338/373>>. Acesso em: 15 mar.2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber. Livro, 2008. p. 9-61. (Série Pesquisa, v. 4).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniella. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209-244, jan./dez. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESCAROLO, Ricardo. **A formação de professores no contexto da metamorfose civilizatória contemporânea**. Curitiba: PUCPR. 2010.

TERENCE, Ana Claudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2006. Disponível em:
<http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educacional Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago., 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. **Educar em Revista**, 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400020>. Acesso em: 15 maio 2016.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor**: relações entre contexto de trabalho e formação inicial. 2004. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87228/203873.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 abr.2016.

WACHS, Manfredo Carlos. As dinâmicas simbólicas e a (re) construção da identidade docente. **Teocomunicação**, v. 40, n. 2, 2010. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/viewFile/8069/5709>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

WHITE, Robert Tomateos. **The study of lives**. New York: Dryden, 1989. Colocar o

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário- Perfil dos Docentes Iniciais

Cara professora,

Esse questionário é uma importante ferramenta de coleta de dados que proporcionará a realização da pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, orientada pela Prof.^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran. A proposta de trabalho é analisar e identificar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante, mais precisamente a partir de sua inserção na carreira, bem como, compreender os conflitos e dificuldades neste. Sendo assim, o título dessa pesquisa é **“A INSERÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL”**.

Gostaria de ressaltar que sua identidade não será revelada, apenas o pesquisador terá o domínio dessas informações.

Agradeço sua disponibilidade.

QUESTIONÁRIO

1 - Nome:

2 - Nome Fictício:

3 – Sexo:

() Feminino () Masculino

4 – Idade:

5 - Situação Civil:

() Solteira () Casada () Viúva () Divorciada

6 – Qual sua formação:

Ensino Médio Magistério Pedagogia Licenciatura Pós-graduação Outros

7- Ano que concluiu o curso de graduação: _____.

8 – Experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

9 - Ano que leciona:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

10 – Horas de trabalho semanal:

20 horas semanais 30 horas semanais 40 horas semanais

OUTROS: _____

11 – Situação na carreira docente:

Contratada Efetivada Concursada Outros: _____

12 – Faixa Salarial:

Menos de um salário mínimo Mais de um salário mínimo

Mais de dois salários mínimos Mais de três salários mínimos

13 – Exerce outra atividade remunerada?

Não Sim. Qual? _____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista. Semiestruturada**Pesquisa sobre inserção na carreira docente e construção da identidade profissional de professores iniciantes.**

1 - Por que escolheu o curso de Pedagogia?

2 - Ser professor de Ensino Fundamental sempre foi sua primeira escolha?

3 - O que é ser professor para você?

4 - Nos seus primeiros anos, quando assumiu a classe e teve plena consciência que seria a responsável pela aprendizagem dos alunos, como foi sua reação? Relate esse momento e o atual.

5- Você acredita que sua formação inicial contribuiu para sua atuação profissional? Como essa formação atravessa a sua prática? E como os estágios contribuíram?

6 - Quais dificuldades encontradas entre sua formação adquirida na academia e prática a ser aplicada?

7 – Houve um “choque com a realidade”?

8 – No ano de sua inserção, houve políticas de apoio oferecidas pela Secretaria de Educação? De qual forma? E pela escola? Como?

9- Quais os desafios que você enfrenta na sua profissão docente? Como se sente frente a essas situações? Como tenta resolver esses desafios?

10 – Por que você acredita que agindo desta forma conseguirá atingir os seus objetivos enquanto professora?

11-Como é sua relação (contato, relação interpessoal respeito, comunicação) com os alunos (as), com os pais?

12- Como é sua relação de trabalho (reuniões, orientações, materiais) com os pares e dirigentes?

13-Você coloca suas opiniões e ideias quando julga necessário? Há espaço para isso?

14-Suas opiniões são bem acolhidas? Você discorda quando não lhe agrada?

15-Você acha que o professor mais experiente tem um olhar sobre o professor iniciante? Que tipo de olhar?

16-Qual sua percepção sobre sua inserção na escola? Como você define o ambiente escolar neste momento? Como você avalia o seu desempenho no trabalho?

17-Durante esse período da carreira docente o que você destaca como melhor acontecido no trabalho e a maior dificuldade?

18-Como a escola contribui nesse momento inicial de sua carreira, quanto à sua formação continuada (Pedagógico e burocrático)?

19-Em qual momento é realizado as trocas de saberes ou conhecimento entre pares?

20-Você está participando de cursos ou atividades de formação continuada?

21-Esses cursos é um investimento pessoal ou são orientados pela Secretaria de Educação, Escola, Coordenação, etc.?

22-Em relação a sua carreira profissional, quais suas perspectivas?

23-Você gosta de ser professora? E como você se vê?

24-Como você quer ser vista daqui a alguns anos? Como você quer construir sua Profissionalidade e identidade profissional?

25-Relate como o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivencia o período inicial da docência em escolas públicas da rede municipal de Rancharia - SP?

APÊNDICE - C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**A INSERÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Tânia Cristina Silva Pessoa

Nome do (a). Orientador (a): Prof.^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

1. **Natureza da pesquisa:** a sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem por finalidade analisar e identificar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante inserido na Rede Municipal de Ensino Fundamental I da cidade de Rancharia/SP, e de modo específico, objetiva-se identificar as atividades formativas que a rede e a escola oferecem ao professor iniciante e que colaboram para a construção de sua identidade no início de carreira; detectar a percepção que professores iniciantes têm a respeito de sua própria formação dentro do contexto profissional e averiguar quais são os dilemas e dificuldades enquanto docente no início de carreira, buscando identificar os obstáculos a serem diagnosticados.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa será realizada com **8 (oito) professores** do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Rancharia/SP que atendam crianças de 6 a 10 anos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. Permitirá que o (a) pesquisador (a) ... identifique os dilemas profissionais dos professores iniciantes e compreenda seus conflitos e dificuldades de suas práticas no início da carreira docente. A sra. Tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que achar necessário poderá solicitar informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) ... do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre as entrevistas: A metodologia da pesquisa será de abordagem qualitativa - envolverá os seguintes procedimentos: questionário e semiestruturada.
5. **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas não havendo riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a): **Prof^a. Dr^a.** (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. Não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a inserção do profissional docente no Ensino Fundamental I, de forma que o conhecimento que será construído a partir

8. desta pesquisa possa contribuir com programas de apoio aos docentes iniciantes e o desenvolvimento dentro das escolas de uma prática de apoio, a fim de que sejam capazes de mobilizar todos os intervenientes do processo educativo em que estão inseridos, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** a sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Tânia Cristina Silva Pessoa – Tel (18) 3265 2132

Orientador:): Profª. Drª. Raimunda Abou Gebran

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: 3229-2079

E-mail cep@unoeste.br