

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Kelly Cristina Marcon Arcas**

**PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: um estudo sobre a inserção profissional  
docente**

**Taubaté – SP**

**2020**

**Kelly Cristina Marcon Arcas**

**PROFESSORES INICIANTEs NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: um estudo sobre a inserção profissional  
docente**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do Título de Mestre pelo Programa  
de Pós-graduação em Educação da  
Universidade de Taubaté  
Área de Concentração: Formação Docente  
para a Educação Básica  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Banhara  
Ambrosetti

**Taubaté – SP**

**2020**

**KELLY CRISTINA MARCON ARCAS**

**PROFESSORES INICIANTE NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: um estudo sobre a inserção profissional  
docente**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do Título de Mestre pelo Programa  
de Pós-graduação em Educação da  
Universidade de Taubaté  
Área de Concentração: Formação Docente  
para a Educação Básica  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Banhara  
Ambrosetti

Data: 29/05/2020

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Prof. Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves - Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

**Dedicatória**

Aos meus pais, Agda Maria Castilho Marcon e

Marco Roberto Marcon (*in memória*)

Ao meu esposo Benedito José Arcas

Ao meu filho, Augusto Marcon Arcas.

## **Agradecimentos**

O caminho percorrido para desenvolver este trabalho de pesquisa foi muito mais difícil do que se imaginou no seu início. Muitas pedras surgiram. Pedras de todos os tipos e de diversas proporções. Conciliar os estudos acadêmicos com uma jornada de trabalho de 48 horas-aulas semanais, em sala de aula com turmas de alfabetização, além das atribuições comuns à rotina familiar já seria algo desafiador o bastante. Mas não foram apenas estas pedras que precisaram ser contornadas ao longo do caminhar.

A vida se encarregou de acrescentar algumas outras pedras no caminho. Não fosse o privilégio que possuo de ter as pessoas que eu tenho na minha vida, sem o apoio, auxílio e colaboração que, generosamente, me ofertaram talvez não tivesse tido força e coragem para chegar neste momento de finalização.

Registrar neste trabalho o meu sincero agradecimento foi uma forma que encontrei para homenagear a cada pessoa que contribuiu com a realização deste projeto, que era um sonho adormecido e que, por meio da ajuda de cada um, pode se tornar realidade.

Agradeço à minha mãe, Agda Maria Castilho Marcon, que nunca mediu esforços para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar, movendo e contornando tantas pedras no nosso caminho, muitas vezes abrindo mão do próprio conforto para garantir as condições mínimas para nosso desempenho escolar. Obrigada, minha mãe!

Agradeço ao meu pai, Marco Roberto Marcon, que partiu desta vida em 26 de outubro de 2019, e não pode testemunhar a concretização deste sonho, embora acredite que de onde estiver vai celebrar esta vitória e dizer para seus companheiros “mais uma filha pós-graduada”, pois era o jeito que ele tinha de demonstrar seu amor e orgulho por nós, falando para os outros das conquistas de seus filhos. Fique em paz, meu pai!

Agradeço ao meu esposo, amante e companheiro, Benedito José Arcas, que a vida guardou pra mim, que segurou as pontas com o Augusto pelos dois anos de curso, levando e trazendo de lá pra cá, estudando e às vezes indo aos compromissos com ele, tudo para que eu aproveitasse todo tempo “vago” para estudar. Eu te amo, meu eterno namorado!

Agradeço ao meu filho, Augusto Marcon Arcas, que teve maturidade, nos altos dos seus nove anos, e entendeu a importância do mestrado para a minha vida, justificando minha ausência nas noites de terças e quintas, que não podíamos cumprir com nosso ritual: oração, conversa sobre o dia e muito coça-coça. Obrigado, meu filho, minha alegria de viver!

Agradeço à minha irmã caçula, Kenya J. Marcon, pela inspiração, incentivo e apoio para realizar este sonho, para terminar a pesquisa. Pela grande colaboração na construção do

texto final, auxiliando com a partilha dos seus conhecimentos técnicos e linguísticos, além de toda correção e formatação “conforme as normas técnicas”. E agradeço muito por ter assumido o compromisso de buscar o Augusto na escola, durante os dois anos do curso, fazendo com que eu tivesse horário de almoço e pudesse recarregar as energias entre um período e outro de trabalho e estudo. Obrigada, fia! Obrigada, Mi!

Agradeço ao meu irmão, Marcon Roberto Marcon Júnior, que do seu jeito incentiva e comemora todas as minhas conquistas profissionais e pessoais, estando presente em todas as celebrações ao longo da nossa caminhada familiar. Obrigada, irmão! Obrigada, Pu!

Agradeço à minha querida professora e orientadora, Prof. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, por quem tenho uma admiração não apenas pela competência técnica como professora e pesquisadora exemplar, mas pela pessoa gentil e generosa, que não mede esforços para nos fazer acreditar que sempre podemos melhorar. Obrigada, Prof. Neusa!

Agradeço às competentes professoras, Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Calil e Prof. Dra. Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, que compuseram as bancas de qualificação e defesa da dissertação, pelas valorosas contribuições técnicas e provocações realizadas incentivando um aprimoramento na apresentação do texto final. No mestrado aprendemos até o último instante. Obrigada, Prof. Ana! Obrigada, Prof. Glaucia!

Agradeço à Rita Foroni, secretária do curso do Mestrado, por toda paciência e gentileza nos auxiliando nas questões burocráticas, bem como a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, sempre muito atenciosos e gentis.

Agradeço meus queridos colegas da turma MPE 2018 pelos momentos de interação e socialização, nos momentos de *world* café, na ida ao pipoqueiro, nos intervalos entre as aulas, nos trabalhos em grupo. A amizade construída foi uma conquista tão importante quanto a alegria de concluir o curso. Obrigada, turma!

Agradeço a todos os professores que contribuíram com o meu processo formativo na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Magistério, na Pedagogia, na Pós que não terminei, até este momento no Mestrado. Muitos me inspiraram e me motivaram a ser a professora que me tornei. Obrigada, queridos professores!

Agradeço a todos os professores e funcionários das escolas EMIEF Prof. Dr. João Baptista Ortiz Monteiro (Esplanada II) e EMIEF Anna dos Reis Sgnirini (SEDES) onde atuei como diretora e tive o privilégio de trabalhar com vocês. Saibam que eu mais aprendi do que fui capaz de ensinar. Obrigada a todos e cada um de vocês!

Agradeço às equipes gestoras e aos colegas professores das escolas EMEF Prof. Celina de Casto Monteiro (Chácara Silvestre) e EMEF Prof. Luiz Augusto da Silva pelo incentivo e apoio nos momentos de cansaço, sempre me animando a continuar firme e forte.

Agradeço aos onze Professores Iniciantes que colaboraram e contribuíram com este estudo, compartilhando suas vivências e experiências deste início na carreira. Sem cada um de vocês este estudo não teria sentido. Agradeço muito porque o fizeram voluntariamente, fora do horário de trabalho, muitos sem nem me conhecerem pessoalmente, se valendo da indicação dos amigos diretores que os recomendaram. Obrigada, de alma e coração!

Agradeço à Prefeitura Municipal de Taubaté que financiou, por meio de concessão de bolsa de estudos integral, a continuidade da minha formação, reconhecendo que iniciativas como esta, de fomento à formação continuada docente no diálogo com a pesquisa, são fundamentais para a valorização do trabalho docente.

Agradeço, por fim e não com menor importância, ao meu Pai do Céu. Agradeço por ter permitido que eu vivesse tudo o que vivi para evoluir como pessoa, tornando-me um ser humano melhor. Obrigada, meu Senhor!

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

**Almir Sater e Renato Teixeira (1990)**

## RESUMO

O desinteresse pela profissão docente e a desistência, logo nos primeiros anos de carreira, são temas de destaque nas pesquisas acerca do desenvolvimento profissional docente. Neste campo, a inserção profissional docente possui relevância como uma das etapas fundamentais para o desenvolvimento da carreira no magistério. Este estudo tem como objetivo investigar o processo de inserção profissional docente no Ensino Fundamental em escolas públicas de uma rede municipal de ensino, verificando como professores iniciantes vivenciam o início na carreira docente. Os principais referenciais teóricos são autores e autoras que têm contribuído para investigação da inserção profissional docente nos cenários nacional e internacional, que permitam situar o professor iniciante no contexto da escola atual, entre eles Marcelo Garcia (2010), André (2012, 2018), Marcelo (1999), Gatti (2009, 2012, 2014), Tardiff (2002), Nono & Mizukami (2002, 2006), Lima (2004, 2007). A metodologia apoia-se nas abordagens qualitativas de pesquisa, tendo como interlocutores 11 professores iniciantes no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Taubaté, São Paulo. A coleta de dados deu-se mediante a realização de dois grupos de discussão, o primeiro foi realizado com 5 professores que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e o segundo com 6 professores que atuam nos anos finais (6º ao 9º ano). A análise dos resultados apontou aspectos no processo de inserção na docência que convergem para a necessidade de que os gestores escolares e os técnicos da secretaria de educação olhem para os professores iniciantes, respeitando suas necessidades e características formativas específicas deste momento inicial no exercício da docência, promovendo condições favoráveis para o acolhimento e o acompanhamento do trabalho pedagógico. Os resultados e as discussões suscitadas nesta dissertação intencionam apresentar elementos que possam contribuir com a proposição de programas e políticas de inserção profissional docente, compreendidos como subsídios fundamentais ao desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira no magistério.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissão Docente, Desenvolvimento Profissional Docente, Inserção Profissional de Professores no Ensino Fundamental, Professores Iniciantes no Ensino Fundamental.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará (estado)
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DECE	Departamento de Educação, Cultura e Esporte
EF	Ensino Fundamental
ESFAPEM	Escola de Formação Permanente do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
IPMET	Instituto de Previdência do Município de Taubaté
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
PI	Denominação do Professor polivalente na rede municipal estudada
PIII	Denominação do Professor especialista na rede municipal estudada

Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Programa Nacional da Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação de Taubaté
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo (estado)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	Universidade de Taubaté

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Taubaté.....	19
Tabela 2 - Delimitação dos Termos Descritores na SciELO.....	24
Tabela 3 - Delimitação dos Termos Descritores na Capes.....	26
Tabela 4 - Comparativo das Bases de Dados .....	27
Tabela 5 - Delimitação dos Termos Descritores na BDTD (Dissertações).....	32
Tabela 6 - Delimitação dos Termos Descritores na BDTD (Teses).....	33
Tabela 7 - Situação Funcional dos Professores do EF, na Rede Municipal de Taubaté .....	77

## **Índice de Figura**

Figura 1 - Caracterização dos interlocutores por atuação.....	88
Figura 2 - Perfil geral dos interlocutores .....	91

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Formação Inicial de Professores .....	28
Quadro 2 - Início da carreira docente .....	29
Quadro 3 - Professores Iniciantes .....	30
Quadro 4 - Política de Formação de Professores e para Professores Iniciantes .....	31
Quadro 5 - Dissertações da BDTD com estudos correlatos à pesquisa.....	34
Quadro 6 - Teses da BDTD com estudos correlatos à pesquisa.....	35
Quadro 7 - Dissertações do MPE com estudos correlatos à pesquisa .....	37
Quadro 8 - Perfil comparativo dos interlocutores por Grupo.....	95
Quadro 9 - Participação dos interlocutores nos Grupos de Discussão .....	95

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 Origens e justificativa do problema.....	15
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo Geral .....	17
1.2.2 Objetivos Específicos .....	18
1.3 Delimitação do Estudo .....	18
1.4 Organização do trabalho.....	20
<b>2 A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>22</b>
2.1 A busca por estudos correlatos .....	22
3.1.1 SciELO – Scientific Electronic Library Online.....	23
3.1.2 PERIÓDICOS CAPES .....	26
2.1.3 BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	32
3.1.4 Banco de Dissertações do MPE – Unitau .....	36
2.2 Os Professores são importantes .....	40
2.4 A formação inicial de professores .....	44
2.3 A carreira docente e seus “ciclos” .....	48
2.5 A inserção na carreira docente.....	52
2.6 A construção do conhecimento profissional docente .....	60
2.7 Políticas de formação e inserção na carreira docente .....	63
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>72</b>
3.1 Contexto e Interlocutores da Pesquisa.....	74
3.2 Instrumentos e coleta de dados .....	78
3.3 Procedimentos de Coleta de Dados .....	82
3.4 Procedimentos de Análise de Dados .....	85
<b>4. PROFESSORES INICIANTES</b> .....	<b>88</b>
4.1 Os Professores Iniciais no contexto da Rede Municipal de Ensino Taubaté.....	88
4.2 A participação dos Professores Iniciais nos grupos de discussão.....	93
<b>5. A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>98</b>
5.1 A escolha pela profissão docente.....	99
5.2 A formação inicial: etapa essencial na inserção profissional .....	103
5.3 O primeiro dia de aula: de aluno a professor .....	110
5.4 Dificuldades no início da carreira.....	112
5.5 O trabalho em sala de aula.....	119
5.6 Acolhimento e apoio na escola.....	123
5.7 Condições de trabalho e inserção profissional dos docentes .....	129
5.8 Abandono ou continuidade na carreira docente .....	134
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>137</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE I – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PESQUISA.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE III - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE IV - ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE V – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O momento que vivemos na sociedade contemporânea, as demandas e os desafios que são postos aos diferentes setores sociais, impõem uma reflexão acerca dos papéis e da responsabilidade a serem assumidos por todos, seja no processo de superação dos conflitos em busca de respostas aos problemas sociais, seja no enfrentamento da crise em busca de novos paradigmas que norteiem as relações e interações humanas (políticas, econômicas, religiosas, ambientais, sociais).

Esse cenário de profundas transformações traz implicações para a escola e os professores, inseridos que estão nesse processo. Gatti (2013) nos chama a atenção para a função e o papel da escola no atual contexto de mudanças, salientando especialmente a preponderância do conhecimento e da informação no novo modelo de sociedade, e ressalta que “se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações” (GATTI, 2013, p.53).

Para a concretização dessa “escola justa”, o trabalho dos professores se torna cada vez mais essencial. Estudo da OCDE (2006), cujas contribuições são ainda muito pertinentes na realidade brasileira, reitera que as questões relacionadas aos professores devem ser prioritárias nas políticas educacionais, uma vez que, “sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições” (OCDE, 2006, p. 7).

O reconhecimento do papel central dos professores no aprendizado dos alunos tem voltado a atenção das pesquisas educacionais para as questões da formação e do trabalho docente. No entanto, a inserção profissional docente ainda é um tema ainda pouco explorado neste campo e são raros os estudos sobre este tema no Brasil (ANDRÉ, 2018).

Sabe-se que nos anos iniciais da carreira, muitos professores encontram diferentes mecanismos para superar as dificuldades e ultrapassar os obstáculos, frente aos quais alegam não terem sido preparados no período da formação inicial nos cursos de licenciatura. Muitos dos professores iniciantes chegam a desistir da profissão diante de tantos desafios e complexidades. Daqueles que perseveraram na carreira, uma boa parte desenvolve sua prática pedagógica sem auxílio ou qualquer apoio dos sistemas de ensino, especialmente no início da carreira, quando precisariam de mais atenção e um acompanhamento mais próximo do coordenador ou orientador pedagógico da escola (MARCELO GARCIA, 2009).

Os professores iniciantes, na maioria das vezes recém-formados, quando chegam às escolas, especialmente as públicas, e se defrontam com a realidade das comunidades onde os alunos estão inseridos e todas as variáveis inerentes à prática pedagógica, se questionam quanto à escolha pela profissão docente. Para o enfrentamento desses problemas e dificuldades, que muitas vezes são comuns também aos professores mais experientes, os professores iniciantes, no entanto, sentem-se sozinhos, porque ainda não se veem acolhidos na profissão. Assim, os professores iniciantes tendem a se isolar e, sem o devido apoio e acompanhamento, passam pela fase da inserção tendo que enfrentar os problemas que surgem no dia-dia sem qualquer auxílio ou orientação, o que acaba acarretando muita desistência na carreira (LIMA, 2007).

Diante desse cenário, é imprescindível compreender a importância da inserção na carreira docente, como apontam resultados de pesquisas, assumindo-a como parte de um conjunto de ações que promovam as condições necessárias ao desenvolvimento profissional dos docentes, indicando aos governos a necessidade de se atentarem para a criação de programas e ações específicos para esta fase inicial na carreira.

Na América latina, segundo Marcelo e Vaillant (2017), são poucas as iniciativas dos governos, e as que existem são iniciativas isoladas e não institucionalizadas por meio de políticas públicas:

As políticas de desenvolvimento profissional do professor devem prestar atenção especial aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam o ensino. Essas políticas ainda são incipientes na América Latina, onde sistemas, planos e programas institucionalizados são escassos. A indução "de fato" ocorre, mas há poucos casos em que a indução é objeto de uma política (MARCELO & VAILLANT, 2017, p. 1227).

Como bem destacado pelos autores (2017), a inserção do professor iniciante surge como uma necessidade a ser enfrentada e suprida pelas políticas de formação de professores e pelos sistemas de ensino, sendo a fase da inserção na carreira docente um momento marcado por inúmeros desafios, alguns peculiares à fase da carreira, outros estruturais à profissão docente.

Analisando as políticas e programas voltados aos professores iniciantes em estados e municípios brasileiros, André (2012) ressaltou que existem poucas ações formativas ou de apoio aos professores iniciantes. Considerando o atual contexto brasileiro, as iniciativas identificadas pela autora podem ser consideradas válidas, porém são ações pontuais, que ocorrem de maneira isolada e que não privilegiam o acompanhamento do professor iniciante ao longo de seu trabalho. As iniciativas de acompanhamento das secretarias,

descritas nos trabalhos analisados pela autora, reforçam a importância da proposição de programas de inserção na carreira docente e que se constituem como políticas de Estado, evitando que sofram descontinuidade em virtude das mudanças de governos (ANDRÉ, 2012).

As análises apresentadas nos diferentes estudos evidenciam a importância das experiências vivenciadas pelos professores no início da carreira para a persistência profissional, e apontam a necessidade de se criar e ampliar, na realidade brasileira, políticas de acompanhamento e apoio aos profissionais que se encontram nessa condição (ANDRÉ, 2018). Nesse sentido, conhecer as percepções dos professores iniciantes a partir das suas experiências, por meio do enfrentamento dos medos, dos desafios e das dificuldades com os quais se deparam neste início da carreira, bem como as inquietações que levam tantos professores a desistirem da profissão logo no começo e as motivações que os fazem perseverar, permitirão apresentar apontamentos que podem colaborar com a construção e a efetivação de propostas e programas de formação que reconheçam o início da carreira como uma etapa importante para todo o desenvolvimento profissional docente.

Entendendo que, no encaminhamento das decisões políticas, é fundamental ouvir os professores, sujeitos desse processo, interlocutores neste estudo, o foco desta pesquisa são os Professores Iniciantes no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Taubaté/SP.

Cabe aqui ressaltar que o interesse pela temática da inserção profissional docente tem origem também na trajetória profissional da própria pesquisadora, que, ao rememorar sua jornada na carreira, pôde identificar diferentes situações onde se deparou com professores iniciantes, às vezes como colega, em outros momentos desempenhando funções de gestão escolar e supervisão de ensino e, ainda, como supervisora do Pibid<sup>1</sup>, acompanhando um grupo de 10 alunos bolsistas que desenvolveram seus projetos com seu auxílio e orientação da pesquisadora durante o ano de 2017.

O ingresso da pesquisadora no curso do magistério no ano de 1995 deu-se concomitantemente ao início de sua atividade docente, na função de auxiliar em uma classe de “pré-escola” de uma escola da rede particular, situada no bairro de sua residência. A função de auxiliar foi exercida ao longo dos primeiros dois meses apenas, pois logo após este

---

<sup>1</sup> O Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é uma iniciativa do MEC, em parceria com Universidades, que concede bolsas de estudo a alunos de licenciatura que desejem aproximar-se do cotidiano de escolas públicas, mesmo antes de concluída sua formação. Mais detalhes podem ser acessados na página do Pibid: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

período, a pesquisadora, então aluna do 1º ano do magistério, assumiu o trabalho pedagógico e alfabetizou sua primeira turma a partir de uma apostila elaborada pela proprietária da escola, que vez ou outra lhe dava algumas orientações.

O contexto da Educação Infantil no município àquela época era um pouco diferente da realidade encontrada atualmente, pois havia uma expansão grande e desorganizada das escolas particulares de Educação Infantil para suprimir a demanda que estava reprimida pelo poder público, razão pela qual situação semelhante à da pesquisadora, que atuava em sala de aula sem ter concluído a formação, era bastante recorrente nas escolas do município. Muitas são as lembranças deste período, marcado por um contexto de inserção que não ocorreu do melhor modo. Este período foi delineado por muitos medos e desafios, porém muitas descobertas e conquistas, sem nem mesmo possuir uma base teórica consolidada e experiência na atividade docente, os professores do curso do magistério foram as pessoas que mais contribuíram à época com a pesquisadora que, diante de dúvidas quanto aos procedimentos e às ações no âmbito prático, a orientavam dando dicas, sugestões e direcionamentos para o desenvolvimento do seu trabalho.

Em 01 de agosto de 2000, a pesquisadora tomou posse no cargo de Professora I na rede municipal de ensino, já formada no nível de magistério, porém aluna do 3º ano do curso de Pedagogia. Em 2002, iniciou como diretora de uma creche (sem ainda ter concluído o curso de pedagogia) e no ano seguinte (formada em pedagogia) assumiu a função de orientadora pedagógica de creches e escolas de Educação Infantil da rede municipal, cargo no qual permaneceu por 2 (dois) anos, até o final 2003. Nesta função de orientadora foi possível conviver e auxiliar muitos professores iniciantes, pois o trabalho era desenvolvido, concomitantemente, com 15 (quinze) Unidades Escolares. As lembranças de passar períodos inteiros com as “professoras iniciantes” desenvolvendo a aula para que pudessem observar “como fazer” são incontáveis; muitas vezes era preciso fazer tudo junto, desde o estêncil para rodar no mimeógrafo até o alfabeto ilustrado, os números e a lista de nomes para pendurar na parede. Foram momentos de muitas trocas que contribuíram na formação da pesquisadora para aquela função de orientadora pedagógica e, de certo modo, auxiliaram neste estudo, uma vez que impactaram na visão sobre a formação e a profissão docente.

Os cargos comissionados na rede municipal de Taubaté não possuem concurso e a permanência neles, em geral, está atrelada à duração do mandato de uma gestão na Prefeitura, pois, com a troca dos gestores tende-se a alterar a equipe. Foi em um desses momentos de transição que a pesquisadora deixou o cargo de orientadora e retomou a atuação direta na sala

de aula, onde ficou de 2004 até junho de 2007, quando passou a atuar como gestora escolar até o ano de 2013.

Durante o período de atuação como gestora escolar, não existiu nenhum programa ou ação voltados para os professores iniciantes na rede de ensino, ao qual se pudesse recorrer para a formação e o acompanhamento desses docentes, havia apenas o momento do HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo para orientar aqueles que manifestavam dificuldades. É certo que os professores iniciantes daquele grupo tiveram que encontrar alternativas e buscar soluções em meio às dificuldades encontradas, e nisso a equipe gestora pouco pode contribuir, pois acabava dedicando maior atenção àqueles professores cujos responsáveis pelos alunos apresentavam queixas, ou que abandonavam o medo e vinham em busca de ajuda ou apoio, do quem para aqueles que optaram por se isolar, e que, possivelmente, enfrentaram inúmeras dificuldades, porém não as manifestaram.

Quando na função de supervisora de ensino, de 2014 a 2016, era recorrente ouvir queixas dos gestores em relação aos professores iniciantes, essas queixas, em sua grande maioria, versavam sobre a pouca idade atrelada à falta de experiência, a falta de domínio dos alunos, as dificuldades para elaborar suas aulas e a postura diante dos responsáveis, pois os gestores afirmavam que os professores iniciantes aparentavam desconhecer o nível de ensino e a faixa etária da turma com a qual estavam trabalhando.

Por diversas vezes, ao longo do acompanhamento dos HTPC's, foi observado que os professores iniciantes eram aqueles que mal se manifestavam, uns porque não se sentiam à vontade, por timidez ou mesmo por ainda não terem “experiência” para contribuir com a discussão, outros porque ficavam à parte mesmo, como se o próprio grupo segregasse o professor iniciante das rodas de conversa. E quando perguntado aos gestores e aos coordenadores como a equipe gestora estava auxiliando os professores iniciantes, faltavam justificativas plausíveis e sobravam explicações carregadas de preconceitos e senso comum: *“ele tinha que saber”*; *“fez estágio na faculdade”*; *“estudou para isto”*; *“não dá pra ficar perdendo tempo só com ele, senão os outros vão querer apoio também”*; *“ele vai ter que aprender sozinho, pois comigo foi assim”*.

A lembrança de presenciar e vivenciar cenas ou posturas comuns ao início da carreira, nos diferentes momentos da trajetória, permitiu à pesquisadora revisitar suas lembranças e perceber o quanto poderia ter agido para apoiar e auxiliar o professor iniciante, mas não o fez. Justificativas de que a escola era demasiadamente grande e tinha outros problemas, que não havia coordenador pedagógico, que o sistema não dava suporte, entre outras, muitas vezes

camuflavam alguns preconceitos quando pensava-se que se fizeram o curso de licenciatura esses professores deveriam estar preparados ou se escolheram ser professores já deviam saber como fazer.

Assim, entendendo que é fundamental ouvir os professores, sujeitos desse processo, coloca-se como foco desta pesquisa o período do início da docência de professores no ensino fundamental.

A possibilidade de contribuir com esta área de estudo é uma forma de compartilhar esta reflexão e oferecer elementos que possam auxiliar os profissionais responsáveis pelos programas de formação, de modo que contemplem a fase inicial da carreira, considerada nas suas necessidades e especificidades, acolhendo e apoiando o professor iniciante. Como destaca Gatti (2002, pp. 36-37).

As ideias que se formulam pelas pesquisas, estudos, reflexões, ensaios e que passam para as gerações em formação num dado tempo, bem como no contínuo de seu exercício profissional, são levadas de alguma forma para dentro desse exercício, e suas marcas fazem-se sentir numa temporalidade diferente daquela que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Por outro lado, não deixam de receber novas informações que se confrontam ou integram às que já têm.

Espera-se, como desdobramento desta pesquisa que, tanto a professora-pesquisadora como os professores iniciantes, os interlocutores neste estudo, possam refletir sobre suas concepções, crenças e práticas pedagógicas, ampliando os conhecimentos teóricos e aprimorando o trabalho na escola junto aos alunos e aos demais colegas educadores que fazem a educação pública acontecer.

### **1.1 Origens e justificativa do problema**

Os estudos no âmbito da profissão docente têm voltado seus interesses para a inserção profissional dos professores e ganham notoriedade nos últimos anos à medida que muitas evidências apontam para a importância dos primeiros anos de experiência na docência como aporte para o desenvolvimento profissional do professor.

Com bem enfatiza Marcelo Garcia (2010), a existência de um longo debate sobre a caracterização do ensino como profissão e a maneira como a própria profissão cuida da inserção de novos membros é um dos aspectos que ganham destaque nos estudos e discussões sobre a profissionalização docente. André (2012) alerta que o interesse pela etapa da inserção profissional vem ganhando importância a partir da necessidade de

investigação, sob diferentes perspectivas e pontos de vista, especialmente quando consideramos que são raras as iniciativas dos sistemas de ensino para oferecer apoio aos professores em seu início profissional no Brasil.

Orientar a formação dos futuros professores pressupõe uma parceria entre diferentes atores institucionais – universidade, escola e rede de ensino -, que devem oferecer subsídios para repensar o currículo das licenciaturas, pois o processo de aprendizagem está relacionado intrinsecamente à qualidade do ensino que permeou a formação desses professores. “Cuidar” das diferentes etapas da carreira do professor, definindo as metas para sua atuação e acompanhando seu desenvolvimento profissional se apresenta como um dos caminhos que orienta a busca por uma educação de qualidade para todos, assumindo que o desafio principal seja garantir que “[...] as instituições de ensino tenham um envolvimento contínuo nos estágios iniciais na carreira de um professor” (OCDE, 2006, p. 128).

Dessa forma, foi possível identificar a relevância das experiências de campo na etapa da formação inicial para subsidiar a inserção do professor na sala de aula e na escola, articulando os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas eficazes no sentido de minimizar os casos de abandono à carreira docente. Como propõe Marcelo Garcia: “Ainda que os professores iniciantes não abandonem o ensino, um começo de sua carreira docente com dificuldades pode reduzir sua confiança na profissão e pode fazer com que os alunos e as escolas se ressentam” (MARCELO GARCIA, 2010, p.31).

Os professores iniciantes, em razão da falta de experiência, encontram muitas dificuldades, desde o planejamento didático até o momento de estabelecer uma “rotina” junto aos seus alunos para o desenvolvimento do trabalho. Situações de aprendizagens, durante o curso de graduação, que promovam a articulação entre os subsídios teóricos com a aplicação na prática pedagógica, demonstrando que teoria e prática são interdependentes, favorecem a atuação do professor, no período de inserção profissional, tornando esta fase mais amena, à medida que se sentia seguro para desenvolver suas aulas.

Muitas questões acompanham os estudos acerca da inserção profissional docente, pois conhecendo as inquietações que levam tantos professores a desistirem da carreira, logo no início, e as motivações que os fazem perseverar, reconhecer o início da carreira como uma etapa importante para todo o desenvolvimento profissional docente torna-se imprescindível para a formação docente.

Gatti (2002) destaca que o valor de um trabalho de pesquisa pode ser medido pelo impacto social que os resultados obtidos demonstrarão ao buscarem identificar referenciais

teóricos que permitam refletir e investigar o problema que está posto. Diante de um cenário onde a inserção profissional docente tem ganhado destaque nas pesquisas espera-se que novas discussões e análises como esta possam trazer contribuições para o campo de estudos, renovando ou corroborando as teses e as teorias já consolidadas na área e oferecendo elementos para o desenvolvimento de políticas e propostas de apoio à inserção profissional dos docentes.

As discussões propostas pelos autores citados até o momento, bem como a vivência cotidiana com os desafios do início profissional de tantos professores suscitaram as inquietações que motivaram o presente estudo acerca da inserção na carreira dos professores no Ensino Fundamental em uma Rede Pública Municipal de Ensino.

Podemos destacar a seguir os principais questionamentos que surgiram no processo de definição do problema a ser investigado: Por que escolher ser professor em um contexto de desvalorização profissional docente? A escolha pela profissão docente foi influenciada por alguém, uma situação ou um acontecimento específico? Como foi o primeiro dia na sala de aula e na escola como professor? Como tem sido a experiência no início da carreira docente? Quais são os principais desafios e as dificuldades enfrentados pelos professores iniciantes? O professor iniciante consegue mensurar quanto a formação inicial o auxilia nessa fase da carreira? Em quais situações o professor iniciante precisa e pede auxílio? Quando da inserção na escola, quem lhe oferece apoio? Diante de situações de dificuldades profissionais a quem recorre (dentro ou fora da escola)? Quais as formas de apoio oferecidas – ou não – para o professor iniciante? Em quais momentos o professor iniciante pensa em abandonar a carreira docente? Quais os motivos que fazem o professor iniciante continuar sendo professor?

Diante de tantas inquietações levantadas acerca da inserção profissional docente foi necessário delimitar o foco da investigação que pautou este estudo. Assim, definimos como problema de pesquisa: como se dá o processo de inserção profissional docente no Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Município de Taubaté, na perspectiva dos professores iniciantes.

Os objetivos apresentados a seguir orientaram o presente estudo.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar o processo de inserção profissional docente no Ensino Fundamental em escolas públicas de uma rede municipal de ensino, verificando como professores iniciantes vivenciam o início na carreira docente.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Conhecer os desafios enfrentados por professores no momento da inserção na carreira docente em uma escola pública no Ensino Fundamental.
- Identificar, a partir da percepção dos professores iniciantes, as condições encontradas na instituição escolar que facilitaram ou dificultaram a inserção profissional.
- Apresentar resultados e considerações acerca da inserção profissional docente que ofereçam subsídios para a construção de programas de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes na escola e na rede de ensino.

### **1.3 Delimitação do Estudo**

O estudo acerca da inserção profissional dos professores do Ensino Fundamental tem como contexto da investigação a Rede Pública de Ensino Municipal de Taubaté, cidade inserida na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que contém no total 39 municípios. Taubaté se localiza de maneira privilegiada no eixo Rio-São Paulo, entre a Serras do Mar e da Mantiqueira.

O grupo de interlocutores<sup>2</sup> desta pesquisa é composto por 11 (onze) professores iniciantes no Ensino Fundamental, atuantes tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) como nos anos finais (6º ao 9º ano). Os participantes do estudo atuam em 9 (nove) escolas, de uma rede constituída por um total de 54 (cinquenta e quatro) unidades que atuam no segmento do Ensino Fundamental.

Inicialmente, buscou-se coletar alguns dados junto à Secretaria Municipal de Educação - SME referente ao quantitativo de docentes efetivos, não efetivos, distribuídos por ciclo de atuação, data de ingresso na rede e tempo de experiência no magistério. No entanto, à época, não foi possível o acesso a essas informações no grau de detalhamento desejado, com a devolutiva de que os referidos dados não estavam compilados e, naquele momento, tornavam-se indisponíveis para a consulta. Recorreu-se, então, ao Portal da Transparência do Município

---

<sup>2</sup> Adota-se o termo “Interlocutores” para identificar os participantes desta pesquisa, posto que eles sejam compreendidos como parceiros e coautores do texto, uma vez que as análises aqui apresentadas se valem de suas vozes, bem como a tessitura deste texto só foi possível por meio dos diálogos com eles construídos e aqui utilizados para elucidar e validar o processo de investigação (SOUZA & CARVALHO, 2016).

de Taubaté<sup>3</sup>, em maio de 2020, o que permitiu chegar ao quantitativo apenas dos professores concursados (efetivados mediante concursos públicos) distribuídos conforme disposto na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Taubaté**

Cargo	Quantidade
Professor de Educação Infantil Substituto	33
Professor I	342
Professor de Artes II	3
Professor de Educação Infantil	381
Professor I Substituto	97
Professor III	481
Professor III de Artes Plástica	7
Professor III de Dança	1
Professor III de Musica	15
Professor III de Teatro	2
Professor III Substituto	89
<b>TOTAL</b>	<b>1451</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Não há consenso entre os diversos autores acerca do tempo de duração que corresponde à fase inicial da carreira docente: Tardif (2002), com base em análises de diversos autores, considera que esse momento inicial compreende um período entre os 5 (cinco) e 7 (sete) primeiros anos de profissão; Huberman (2000) e Marcelo Garcia (2009) concordam em definir a fase inicial da carreira docente até o terceiro ano de profissão.

Marcelo Garcia (2009), nesse sentido, enfatiza que a fase do início da carreira docente, compreendida entre os 3 (três) primeiros anos de docência, é o momento ideal para analisar o contexto de inserção profissional, objeto deste estudo. Baseada nas proposições do autor

<sup>3</sup>Para o melhor refinamento da análise, os dados apresentados foram coletados, inicialmente, em 2019 quando se iniciou a reflexão, mas foram atualizados em maio de 2020, podendo ser consultados na íntegra a partir do endereço: <http://leideacesso.etransparencia.com.br/taubate.prefeitura.sp/TDAPortalClient.aspx?414>

(2009), esta pesquisa definiu como marcador temporal para a busca de professores iniciantes que desejassem tornar-se interlocutores aqueles que tivessem até 3 (três) anos de atuação docente.

Do total de professores efetivos identificados na Tabela 1 a partir dos dados do Portal da Transparência, que somam 1451 (mil quatrocentos e cinquenta e um) professores, observa-se como data mais recente de ingresso o ano de 2014, sendo que os últimos professores que ingressaram por meio de concurso teriam, no ano de realização da pesquisa - 2019, 5 (cinco) anos desde o ingresso, somente na rede municipal. Considerando que o critério para a seleção dos interlocutores desta pesquisa era possuir até 3 (três) anos de inserção na carreira docente, os dados encontrados demonstraram que seria inviável a busca por participantes entre os professores efetivos, uma vez que eles não se encaixavam no perfil definido a priori.

Assim sendo, além dos professores efetivos, mapeados na Tabela 1, atuam na Rede Municipal de Ensino de Taubaté/SP, docentes em regime de contratação por tempo determinado (duração máxima do contrato são 24 meses) com ingresso por meio de processo seletivo e docentes “eventuais”, que não possuem vínculo empregatício com a Rede e atuam para suprir demandas pontuais de ausência de professores (falta aula e falta dia, apenas). Diante deste cenário, e consideradas as peculiaridades de cada tipo de contratação, que implicam em diferentes condições de trabalho, foi necessário ampliar a busca por interlocutores entre os professores não efetivos.

Assim, foram convidados para participar do estudo **20 (vinte) professores**, com até 3 (três) anos de inserção na carreira, levando em conta o tempo total de atividade docente; sendo estes indicados por seus gestores escolares que foram contatados, individualmente, pela pesquisadora; foi aberta a possibilidade de participação neste estudo para todos os professores atuantes na referida rede, que se encaixassem na condição de iniciantes, atendessem ao requisito de possuir até três anos de experiência docente, independentemente do tipo de vínculo empregatício que mantivessem com a rede de ensino.

#### **1.4 Organização do trabalho**

Nesta introdução optou-se por evidenciar aspectos da trajetória da pesquisadora que justificam seu interesse pela temática, inserção profissional docente, situando-a no contexto das pesquisas no campo mais abrangente da formação de professores. Deu-se emergência às peculiaridades que orientam o problema de pesquisa, suas origens e justificativas, bem como a

forma a partir da qual ele foi delimitado neste estudo, seguindo os objetivos que nortearam a condução ética, teórica e metodológica da pesquisa e da inserção profissional docente.

Na seção dois, dedicada à Revisão de Literatura, são apresentadas as contribuições de estudos contemporâneos e as referências teóricas já consolidadas na academia acerca da inserção profissional e da formação de professores. Apresentou-se, para isso, as etapas e as bases digitais consultadas para a busca de estudos a partir dos critérios definidores de filtros. O quadro teórico foi construído com base em seis eixos: os Professores são importantes; a formação inicial dos Professores; a carreira docente e seus “ciclos”; a inserção na carreira docente; a construção do conhecimento profissional docente; e, por fim, políticas de formação e inserção na carreira docente.

A seção três é dedicada à apresentação do Percorso Metodológico, mediante o detalhamento do contexto e dos interlocutores da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como dos procedimentos que orientaram a análise dos dados, explicitando e fundamentando as escolhas metodológicas do presente estudo a fim de atingir os objetivos propostos e dialogar com as referências no campo de saber.

Tendo apresentado o Percorso Metodológico, a seção quatro é dedicada à elucidação do perfil dos professores iniciantes, interlocutores nesta pesquisa, e à análise da participação desses docentes nos grupos de discussão, caracterizando, pois, essa seção como análise de dados de pesquisa.

Na seção cinco, são evidenciados os resultados e a discussão desenvolvidos a partir da análise dos dados coletados. Cabe ressaltar que esta seção é decorrência do diálogo estabelecido pela pesquisadora entre o que dizem os autores, por meio de seus estudos, e que o dizem os interlocutores, a partir de suas experiências como professores iniciantes.

Ao final, são tecidas algumas considerações a partir da análise empreendida ao longo desta pesquisa, visando sistematizar alguns dos apontamentos mais gerais que orientam a compreensão do problema de pesquisa. É possível afirmar que a inserção profissional docente, conforme os estudos demonstram e os dados desta pesquisa confirmam, é um tema de grande amplitude e complexidade, que tem muitos aspectos a serem explorados e investigados.

## **2 A INSERÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1 A busca por estudos correlatos**

O pesquisador se depara com muitos desafios ao longo de um estudo, em meio a todas as etapas que marcam o processo de pesquisa, é fundamental que os esforços empenhados para a persecução dos objetivos do estudo seja valorizados, assim os resultados obtidos alcançarão níveis mais satisfatórios de resultados, que, sistematizados, apresentarão a pesquisa aos pares.

A revisão de literatura, dentre tantas contribuições, destaca-se como uma etapa imprescindível da pesquisa e tem como um dos principais objetivos “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. Segundo Alves (1992, P. 54), a revisão de literatura deve servir a dois aspectos básicos: a contextualização e a análise do referencial teórico. Para empreender uma revisão de literatura, cabe ao pesquisador situar-se no campo ou área do conhecimento na qual se insere o problema a ser investigado e analisá-lo criticamente, “[...] comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas” (ALVES, 1992, p.54).

Para a contextualização do objeto desta pesquisa – a inserção profissional docente – foi realizada uma busca por textos, especialmente artigos, publicados entre janeiro de 2015 e junho de 2019. O recorte temporal utilizado foi necessário, considerando que a contextualização do objeto no âmbito da produção acadêmico-científica contemporânea foi relevante para estabelecer um diálogo pertinente ao longo da pesquisa e ainda contribuiu com a melhor definição do quadro de referencial teórico norteador do estudo. Importa, contudo, ressaltar que diversas fontes e referências anteriores ao período estabelecido no recorte temporal foram tomadas como referenciais teóricos fundamentais nesta pesquisa, posto a relevância das discussões apresentadas e a consolidação das discussões e abordagens no campo de estudo.

Não houve, nesta pesquisa, delimitação orientada por abrangência geográfica dos estudos realizados, nem em relação ao idioma utilizado para a publicação, o que gerou como resultados textos em português e espanhol. As próprias bases consultadas apresentam, em virtude de suas características de regionalidade, limites pré-definidos por meio de

categorizações próprias. Assim sendo, foram identificados os trabalhos cujos resultados obtidos a partir da combinação dos termos descritores previamente definidos pudessem, de forma direta ou indireta, contribuir para o estudo do objeto desta pesquisa.

Foram consultadas e analisadas algumas bases diferentes e os critérios utilizados para definir os termos descritores variaram em razão das funcionalidades de busca que a própria plataforma digital oferecia. Embora tenham sido consultadas outras bases, para efeitos da análise aqui apresentada, serão considerados apenas os resultados das seguintes plataformas digitais: SciELO - *Scientific Electronic Library Online*; BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (do Ibcit) e Periódicos Capes/MEC.

Após a identificação dos trabalhos por meio de buscas *on-line* nas referidas plataformas, deram prosseguimento três momentos consecutivos para seleção daqueles trabalhos que pudessem auxiliar este estudo, indicando potenciais referências teóricas para refletir acerca da inserção profissional docente: 1) examinar, a partir de leitura ampla, os títulos dos artigos, dissertações ou teses que apresentassem os termos descritores indicados, ou mesmo em combinação, dentro do período pré-definido na categoria “busca avançada”; 2) ler os resumos, de modo mais rigoroso, cujos conteúdos sugerissem possíveis contribuições para o estudo; 3) ler, de maneira integral e aprofundada, os trabalhos identificados com ocorrências que pudessem colaborar e contribuir com a discussão que se desenvolveu ao longo desta pesquisa.

Na análise dos resultados apresentada, foi identificado, em primeiro lugar, o índice de ocorrências suscitadas a partir da inserção de um termo descritor específico. Quando não houve ocorrências significativas, os termos descritores foram considerados irrelevantes para esta pesquisa. Do contrário, quando houve um índice significativo de ocorrências, os resultados da busca com os termos descritores foram categorizados em dois tipos: pertinentes e não pertinentes. Em caso de pertinência, foram identificados quantos textos demonstraram, inicialmente por seus resumos, aparente nexos com o objeto desta pesquisa.

### **3.1.1 SciELO – Scientific Electronic Library Online**

A primeira base analisada foi a SciELO - *Scientific Electronic Library Online* - um site que possui uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e internacionais.

A SciELO “é parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq e um dos produtos da aplicação da metodologia para preparação de publicações eletrônicas em desenvolvimento,

especialmente o módulo de interface Internet” (SCIELO, 2019) se tornando uma a ferramenta de pesquisa com o suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico<sup>4</sup>. A biblioteca eletrônica possui um acervo muito amplo (mais de 800 mil trabalhos) com acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos e o acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.

Após submeter os termos descritores ou as combinações delimitadas para o estudo à pesquisa na base de dados SciELO, tendo o período entre janeiro de 2015 e junho de 2019 como marcador temporal, selecionamos o tipo **ARTIGO** e chegamos ao seguinte quadro quantitativo:

**Tabela 2 - Delimitação dos Termos Descritores na SciELO**

<b>TERMOS DESCRITORES</b>	<b>IRRELEVANTES*</b>	<b>NÃO PERTINENTES **</b>	<b>PERTINENTES***</b>
Formação inicial de professores	69	17	8
Início da carreira docente	1	1	2
Professores Iniciantes	6	2	2
Ingresso Profissional docente	3	2	1
Programas e Políticas de inserção na carreira docente	0	0	0
Políticas de formação de Professores	75	25	8
<b>TOTAL = 222</b>	<b>154</b>	<b>47</b>	<b>21</b>
Legenda:	* Irrelevantes: sem ocorrência significativa		
	** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa		
	*** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Entre os textos pré-selecionados, não se pode contabilizar o total de referências pertinentes como sendo a soma das referências que foram selecionadas a partir de cada termo descritor, pois termos descritores diferentes indicaram, em alguns casos, resultados em duplicidade, levando a artigos que já tinham sido revelados com a inserção de termos descritores anteriormente e apareceram nas duas bases consultadas neste “garimpo”.

<sup>4</sup> A base de periódicos disponível no SciELO pode ser consultada pelo endereço: <https://www.scielo.br>.

Ressalta-se, ainda, que os termos descritores para as buscas que orientam este estudo foram delimitados a partir dos objetivos específicos inicialmente traçados para a discussão do problema que motiva esta pesquisa.

A pesquisa a partir dos termos descritores “Formação Inicial de Professores” apresentou-se um número de 94 (noventa e quatro) trabalhos, tendo sido considerados como pertinentes para este estudo 8 (oito) trabalhos, ou seja, 8,5 % do total. No geral, esses artigos apontam para a revisão dos programas de formação de professores em curso no país, destacando a necessidade de articulação entre os estudos teóricos e a aplicação prática, aproximando os “futuros professores” e ingressantes na carreira do magistério da realidade vivenciada nos contextos da sala de aula e da escola onde se desenvolverão como profissionais docentes. Identificou-se ser necessário fazer uma contextualização acerca da formação inicial de professores no país a fim de reconhecer os elementos que auxiliam os estudos acerca do ingresso profissional docente, compreendendo ser a fase inicial da carreira muito importante para a construção da identidade docente, bem como da permanência do professor iniciante na carreira, por meio de ações de acolhida e apoio ao seu desenvolvimento profissional.

Quando pesquisados os termos descritores “início da carreira docente” e “inserção profissional docente” identificou-se um número pequeno de artigos que, juntos, somaram 11 (onze) trabalhos. O início e a inserção na carreira docente, embora muitos pesquisadores têm apontado a sua relevância para os estudos acerca do desenvolvimento profissional dos professores, ainda não se configuram como temas explorados em artigos, denotando certo desinteresse por parte dos pesquisadores em educação, em oposição à relevância da fase inicial da carreira docente destacada nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente, o que, uma vez mais, qualifica e reitera a importância do presente estudo que pretende contribuir com os conhecimentos produzidos nesta temática.

Quanto à busca dos termos descritores “Programas e Políticas de Inserção na carreira docente” nenhum resultado foi identificado, sendo necessário caminhar para os termos descritores “Políticas de formação de professores”, com o intuito de identificar ações voltadas para a formação dos professores iniciantes no contexto amplo das políticas de formação docente. Neste âmbito de “Políticas de formação de professores” foram encontrados 108 (cento e oito) trabalhos, dos quais foram identificados somente 8 (oito) artigos, ou seja, apenas 7,5% dos textos indicavam a existência ou sugeriam ações voltadas para a formação dos professores iniciantes.

Por fim, salienta-se que, no âmbito geral das buscas realizadas no SciELO, do total de 222 (duzentos e vinte e dois) artigos identificados, apenas 21 (vinte e um) foram avaliados como pertinentes para este estudo, representando 9,5% do total. Ainda que pouco representativos, esses artigos moldaram e contribuíram para compor o quadro de referencial teórico neste trabalho.

### 3.1.2 PERIÓDICOS CAPES

O periódico da Capes se constitui como uma biblioteca virtual onde é possível encontrar uma rica seleção de trabalhos decorrentes da produção científica nacional. Trata-se de uma importante ferramenta no processo de pesquisa, que disponibiliza ampla consulta a artigos, livros, enciclopédias e conteúdo técnico como normas e estatísticas, além de material audiovisual.

Na base Periódico da Capes, para o presente estudo, foi delimitado como índice de busca o tipo ARTIGO chegando aos resultados apresentados a seguir:

**Tabela 3 - Delimitação dos Termos Descritores na Capes**

<b>TERMOS DESCRITORES</b>	<b>IRRELEVANTES*</b>	<b>NÃO PERTINENTES **</b>	<b>PERTINENTES***</b>
Formação inicial de professores	157	27	6
Início da carreira docente	54	4	1
Professores Iniciais	28	11	2
Ingresso Profissional docente	35	21	3
Programas e Políticas de inserção na carreira docente	0	0	0
Políticas de formação de Professores	36	15	3
<b>TOTAL = 403</b>	<b>310</b>	<b>78</b>	<b>15</b>
Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O cenário identificado após a consulta à base de Periódicos Capes, ofereceu um número maior de trabalhos do que aqueles encontrados na base SciELO. Cabe destacar que,

em ambas plataformas não retornou resultados a busca combinada para os termos descritores “Programas e Políticas de inserção na carreira docente”, remetendo à necessidade de busca mais ampla para a combinação de “Políticas de formação professores”.

Como pode ser observado na Tabela 3, os resultados do quantitativo de artigos filtrados na base de Periódicos Capes foi bem superior aos da base SciELO, em um comparativo geral. No entanto, considerado os passos assumidos neste processo para identificação de referências e estabelecimento do quadro teórico, a pertinência dos artigos encontrados na base de Periódicos da Capes foi menor do que aquela percebida na base SciELO.

**Tabela 4 - Comparativo das Bases de Dados**

Base de dados	Quantitativo de ocorrências	Artigos Pertinentes	Percentual
SciELO	222	21	9,5%
Periódicos Capes	403	15	3,7%
Total	625	36	5,9%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Considerando os artigos que foram identificados com ocorrências significativas e pertinentes ao estudo no cômputo geral, somando os resultados das duas bases, SciELO e Periódico Capes, representaram, 5,9% do total, ou seja, 36 (trinta e seis) artigos de 625 (seiscentos e vinte e cinco), demonstrando a complexidade inerente ao trabalho de revisão de literatura no escopo de uma pesquisa, uma vez que demanda esforço e tempo. Decorrente dessa dedicação, entretanto, é possível constatar que o tema desta pesquisa – inserção profissional docente - mostra-se cada vez mais relevante, especialmente diante do número ainda inexpressivo de artigos produzidos acerca do momento inicial da carreira docente.

Entre os resultados pertinentes, representados por 5,9% de artigos resultantes das buscas por termos descritores nas duas bases consideradas, após a persecução dos 3 (três) momentos consecutivos para a seleção dos textos já apresentados, destaca-se a relevância de alguns desses artigos, apresentados em detalhes nos quadros a seguir, que foram organizados por termo descritor:

Quadro 1 - Formação Inicial de Professores

TEMA DESCRITOR	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES		
AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
KELLER-FRANCO; MASETTO.	2018	Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura	Necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores; Investigação de uma proposta de inovação curricular; Movimentos de mudança implicam na revisão: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção e organização curricular;</li> <li>• Saberes docentes;</li> <li>• Modelos de formação;</li> <li>• Atividades práticas / estágio;</li> <li>• Metodologia de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
PIMENTA <i>et al.</i>	2017	Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	Estudo das matrizes curriculares de cursos de pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 em instituições públicas e privadas no estado de São Paulo; Os dados mostraram que a maioria dos cursos são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e que não têm a pesquisa como inerente às suas características. O estudo indicou que a maioria dos cursos não consegue dar conta de formar bem o pedagogo, muito menos formar o professor para atuar nos anos iniciais.
SILVA; ALMEIDA; GATTI.	2016	Referentes e Critérios para a Ação Docente	Construção de parâmetros e categoriais que pudessem nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa. A partir da realidade do trabalho nas escolas, por meio das contribuições dos professores, coordenadores e formadores, o estudo indica a necessidade de construir uma proposta de formação docente baseada em elementos que possam promover uma atuação profissional qualificada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quadro 2 - Início da carreira docente

TEMA DESCRITOR	INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE		
AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
FERREIRA; CALIL; PINTO; SOUZA	2017	A inserção profissional sob o olhar dos Professores Iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas	O início da carreira, o processo de inserção profissional docente, requer muitos cuidados no sentido de suprir e atender às necessidades características dessa etapa. Este estudo, de abordagem quali-quantitativa, procurou compreender como 157 professores iniciantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino do interior paulista percebem as ações realizadas nesse processo, bem como suas necessidades durante esse período. Os resultados possibilitaram identificar que as experiências vividas por eles se converteram em sugestões de medidas que podem contribuir para o aprimoramento da prática docente e para a implementação de políticas públicas para a inserção profissional dos docentes iniciantes.
ANDRÉ <i>et al.</i>	2017	O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes.	O processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica; Identificação dos principais desafios enfrentados no cotidiano da escola nas relações com os pais dos alunos, com os gestores, com os pares mais experientes, e dos elementos e como afetam a construção da profissionalidade e identidade docentes.
CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER.	2015	Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.	Analisando os estudos que foram apresentados nas três edições do <i>Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia</i> promovido pelo Grupo IDEA da Universidade de Sevilha, com a parceria de outras Universidades e Instituições latino-americanas, por meio de uma análise documental, os autores identificaram nove enfoques analíticos para organizar a produção científica socializada no evento. As análises visam contribuir com os estudos oferecendo subsídios para elaboração do estado da arte acerca dos desdobramentos do tema.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quadro 3 - Professores Iniciais

TEMA DESCRITOR	PROFESSORES INICIANTES		
AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
ZAÑARTU <i>et al.</i>	2016	Inserção Profissional de Ensino: problemas e sucessos de professores iniciantes	Este estudo foi realizado no Chile, com professores iniciantes egressos de 6 universidades. Realizou-se uma análise dos problemas e sucessos no desempenho profissional em suas diferentes dimensões, no início da carreira, identificando-se que algumas são pontos fortes, porém outras são dificuldades como: gerenciamento diferenciado de recursos de aprendizagem, interações com outros atores, inserção institucional, realização de tarefas simultâneas e tratamento de problemas sociais. Verificou-se, também, que ao longo dos primeiros anos de inserção há uma evolução.
OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ	2017	Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia	As representações sociais da profissão docente entre diferentes grupos de professores iniciantes em atuação na educação básica. À luz da teoria das representações sociais, investigou-se 44 professores de escolas públicas de Recife e Região Metropolitana com até cinco anos de carreira. Os dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada e processados através do software Alceste. A pesquisa reforça a necessidade de elaboração de programas formativos que ofereçam maior suporte ao trabalho do docente iniciante. O estudo reitera a necessidade de programas formativos voltados aos docentes iniciantes.
NASCIMENTO; REIS	2017	Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Discutir os significados atribuídos por professores recém-ingressados na profissão sobre suas experiências e as relações entre a formação inicial, a continuada e o contexto profissional. Os participantes foram 81 professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Os dados evidenciaram que a formação inicial apresentou aspectos qualitativos; no entanto, os professores evidenciaram também a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente. Constatou-se ainda a ausência de uma política pública voltada para acolher os professores que começam na profissão, bem como de iniciativas de formação em serviço.
PAPI, S.	2018	Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na	No estudo analisam-se os desafios vivenciados por professores iniciantes nas Salas de Recursos (Educação Especial),

		Educação Especial	tendo em vista compreender seu desenvolvimento profissional. Os resultados apontaram para as fragilidades no dos iniciantes, que sentem dificuldades relacionadas em relação à prática pedagógica e à burocracia, mesmo tendo formação específica na área; além de se sentirem estranhos à escola.
--	--	-------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

#### Quadro 4 - Política de Formação de Professores e para Professores Iniciantes

TEMA DESCRITOR	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
AUTORIA	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
CARDOSO <i>et al.</i>	2017	Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014)	Compreender as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria, por meio da identificação das teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2005 e 2014. Por meio de uma revisão sistemática de abordagem qualitativa dos trabalhos identificadas três categorias: diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria; convergências e divergências entre os programas de mentoria; e influências dos programas na prática educativa dos professores iniciantes. A mentoria para professores iniciantes é um tema recente, porém relevante no sentido de criar condições formativas favoráveis neste início da carreira de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional do docente.
GARCIA; VAILLANT.	2017	Políticas y programas de Inducción en la Docência em Latino américa	O presente artigo se baseou numa pesquisa realizada em 2015, onde fez-se a identificação e categorização de políticas e programas de indução na docência na América Latina, com particular ênfase na situação do Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana. Foram realizadas entrevistas com professores iniciantes, analisados documentos e relatórios, analisados de forma comparativa, à luz da literatura internacional e regional acerca do estudo. A indução de novos professores às salas de aula já tem tido destaque em diversas ações implementadas que podem ser replicadas, de acordo com a conclusão apresentada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

### 2.1.3 BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

O IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) criador e coordenador do projeto BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - estimula o cadastro e a publicação das teses e dissertações que são produzidas no Brasil, sendo que as mesmas ganham maior visibilidade não apenas dentro do país, como também fora do Brasil.

Várias instituições de ensino e pesquisa brasileiras integram o projeto BDTD como um meio de divulgar a produção científica de seus pesquisadores e no intuito de disponibilizar um grande número de trabalhos acadêmicos que podem e subsidiam novas pesquisas, fomentando a produção científica no país.

Para essa base de dados, foram utilizados os mesmos termos descritores delimitados nas bases SciELO e Periódico CAPES, no período delimitado entre janeiro de 2015 e junho de 2019, no entanto, dada a especificidade do material que a BDTD abriga, aqui a seleção deu-se por **DISSERTAÇÃO** e **TESE**, não por **ARTIGO**, como anteriormente havia se buscado nas demais bases. A partir das buscas na BDTD, chegou-se aos seguintes quadros quantitativos, diferenciados por Dissertações e Teses.

**Tabela 5 - Delimitação dos Termos Descritores na BDTD (Dissertações)**

<b>DISSERTAÇÕES</b>			
<b>TERMOS DESCRITORES</b>	<b>IRRELEVANTES*</b>	<b>NÃO PERTINENTES **</b>	<b>PERTINENTES***</b>
Formação inicial de professores	20	12	5
Início da carreira docente	1	1	3
Professores Iniciantes	76	28	8
Ingresso Profissional docente	0	0	0
Programas e Políticas de inserção na carreira docente	0	0	0
Políticas de formação de Professores	14	4	1
<b>TOTAL: 173</b>	<b>111</b>	<b>45</b>	<b>17</b>
Legenda:	* Irrelevantes: sem ocorrência significativa		
	** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa		
	*** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Tabela 6 - Delimitação dos Termos Descritores na BDTD (Teses)

TESES			
TERMOS DESCRITORES	IRRELEVANTES*	NÃO PERTINENTES **	PERTINENTES***
Formação inicial de professores	2	2	2
Início da carreira docente	0	0	1
Professores Iniciais	23	12	3
Ingresso Profissional docente	0	0	0
Programas e Políticas de inserção na carreira docente	0	0	0
Políticas de formação de Professores	3	1	1
<b>TOTAL: 50</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>7</b>
Legenda: * Irrelevantes: sem ocorrência significativa ** Não pertinentes: ocorrências que não dialogam com a pesquisa *** Pertinentes: ocorrências que dialogam com a pesquisa			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O comparativo entre o número de dissertações e teses identificadas a partir dos descritores utilizados nesta pesquisa demonstra que foi encontrado um número três vezes maior de dissertações produzidas em relação ao número de teses; uma hipótese explicativa para este dado é que os resultados possam ter relação com o fato de que muitos pesquisadores acabam por não darem continuidade aos estudos após a obtenção do título de mestre, considerando as condições que são oferecidas para a pesquisa no país, e a falta de estímulo à continuidade dos estudos acadêmicos. Isso é bastante preocupante diante da necessidade de avançar nos estudos no campo da educação, com vistas à superação de tantos desafios e problemas que se enfrenta nos cotidianos das salas de aula e das escolas do Brasil inteiro, em toda sua diversidade e complexidade por ela acarretada.

Não foram encontrados resultados na base BDTD para os termos descritores “Professores Iniciais” e “Programas e Políticas de inserção na carreira docente”, conforme demonstrado nas tabelas 4 e 5. É possível identificar que a partir dos demais descritores, foram identificadas 173 dissertações e 50 teses, sendo consideradas 11% das dissertações e 14% das teses com ocorrências significativas pertinentes a este estudo. Se somados os resultados obtidos a partir das buscas nas duas categorias – dissertação e tese – tem-se quase 11% de trabalhos como ocorrências pertinentes.

Após esse levantamento, foram adotados os 3 passos para a seleção de textos já apresentados no início desta revisão, a partir dos quais foram identificadas dissertações e teses que apresentaram estudos correlatos a esta e cujos dados, percebeu-se ao longo do desenvolvimento da pesquisa, corroboram os resultados encontrados neste trabalho. As dissertações e teses selecionadas são apresentadas com certo detalhamento nos quadros 5 e 6.

**Quadro 5 - Dissertações da BDTD com estudos correlatos à pesquisa**

<b>BANCO DE DISSERTAÇÕES – BDTD</b>			
<b>AUTORIA</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO</b>
SOUZA	2016	A formação docente em uma proposta inovadora: um estudo na formação inicial de professores na educação básica	O foco da pesquisa foi o modelo alternativo de formação inicial desenvolvido num IES particular em SP. Três professores participaram do estudo que identificou a experimentação de novas práticas e novas metodologias. A análise dos dados evidenciou o caráter processual da inovação que caracteriza a proposta educacional estudada.
PESSOA	2016	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional	A partir da problematização da trajetória docente e sua inserção profissional buscou-se identificar e analisar a 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. Participaram do estudo 8 professores iniciantes da Rede Municipal de Rancharia/SP.
JONSSON	2017	Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	Investigação da prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. Participaram do estudo 21 professoras da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, lotadas em 18 escolas. Os resultados evidenciaram que a prática das professoras iniciantes é determinada pelos saberes construídos na formação inicial e que as dificuldades encontradas em suas práticas estão relacionadas com as interações com os demais professores da escola e com o clima organizacional das instituições.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 6 - Teses da BDTD com estudos correlatos à pesquisa

BANCO DE TESES – BDTD			
AUTOR	ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
SOUSA	2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	Analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Participaram do estudo cinco professoras iniciantes e duas professoras experientes. Os resultados das análises dos dados evidenciaram os principais dilemas e desafios desses egressos no processo de inserção no ambiente escolar. Destacou-se a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam.
MARCATO	2016	Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e a inclusão escolar	A investigação se valeu das narrativas de 4 Professoras Iniciantes e 3 Professoras Experientes buscando identificar os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade. Os dados foram analisados a partir de eixos: A iniciação profissional: as relações de ajuda entre experiente e iniciante diante das dificuldades do início; O que se faz com a diversidade? Os inícios difíceis e a permanência na profissão.
GONÇALVES	2016	Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência	A pesquisa analisou o processo de inserção profissional de egressos do Pibid e contribuiu com o entendimento da fase do início da carreira na docência. Participaram do estudo doze professoras iniciantes, ex-pibidianas e egressas do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública de MG; sete diretoras e supervisoras onde atuam as professoras iniciantes. [...] Os dados revelaram que a inserção foi marcada por dificuldades e tensões; mas ao mesmo tempo descobertas e aprendizagens. A integração entre a universidade e a escola por meio da qualidade da formação inicial recebida no curso de Pedagogia e a participação no Pibid foram fundamentais para a inserção profissional, permitindo o movimento ação/reflexão/ação.
PRÍNCEPE	2017	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação	As implicações das condições de trabalho no desenvolvimento de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação foi o objeto do estudo. Os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa tipo survey onde participaram 60 professores iniciantes na profissão e 61 iniciantes na RME e revelaram que o início da docência foi marcado diversos fatores que facilitaram e dificultaram o desenvolvimento profissional dos professores e que estavam ligados diretamente às condições de trabalho. Os resultados indicaram que o professor poderá ser considerado iniciante à

			medida que não alcançar estabilidade e continuar a vivenciar situações de precariedade na atividade docente.
MOHN	2018	Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia	A pesquisa realizou uma investigação para analisar quais são as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos Professores Iniciantes e dos professores Ingressantes nas instituições públicas municipais de educação buscando suas marcas singulares. Na pesquisa de abordagem qualitativa responderam ao questionário 284 professores, sendo a amostra definida para 274 professores. A pesquisa aponta que os professores sujeitos da pesquisa, efetivados pelo concurso de 2010, estão divididos em duas categorias, iniciantes e ingressantes, por isso, a forma que lidam com as dificuldades e as descobertas se apresenta de formas diferentes. Na análise das dificuldades e descobertas encontramos algumas categorias, sendo elas constituídas dos seguintes pares dialéticos: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/ prazer-insatisfação/ sofrimento; e apoio-solidão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

### 3.1.4 Banco de Dissertações do MPE – Unitau

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté/SP - MPE, no qual a pesquisadora é mestranda, iniciou a atividade no ano de 2013, após aprovação pelo MEC/CAPES, tendo sua primeira turma de mestrandos com início em março de 2014. O Programa tem por objeto de estudo e pesquisa a Formação Docente para a Educação Básica e como objetivo principal “formar professores da educação básica comprometidos com a superação dos problemas educacionais do Brasil e preparados para adequar suas práticas educativas às diferentes realidades socioculturais, favorecendo a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos”<sup>5</sup>.

No período compreendido entre 2014 e 2019, no MPE, foram produzidas 101 dissertações, das quais foram identificadas 5 (cinco) pesquisas que dialogam com a temática da inserção profissional docente. Dada a pouca representatividade do tema no âmbito das pesquisas realizadas no MPE frente à relevância e a importância da temática para o Brasil, faz-se necessário salientar que este trabalho tende a contribuir para o fomento da reflexão e das discussões no que tange a inserção profissional docente, especialmente a partir da valorização dos trabalhos já desenvolvidos no MPE, que se tornaram pontes importantes de

<sup>5</sup> Informações detalhadas sobre o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté podem ser obtidas pelo endereço <https://mpe.unitau.br/>.

diálogo para a elucidação dos dados coletados ao longo da pesquisa e ora apresentados neste texto.

As pesquisas desenvolvidas no MPE que mais se aproximam da discussão sobre a inserção profissional docente são apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 7 - Dissertações do MPE com estudos correlatos à pesquisa**

<b>BANCO DE DISSERTAÇÕES – MPE</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO</b>
FERREIRA	2016	PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: INGRESSO PROFISSIONAL, EXPECTATIVAS E POSSIBILIDADES.	A investigação buscou conhecer como ocorreu o ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil, analisar quais foram as ações de formação continuada, acolhida e integração desses professores, de forma a identificar quais são os desafios encontrados no início da carreira docente. Participaram do estudo 89 professoras por meio da resposta a um questionário, e dez professoras de dois grupos focais. Os dados apontaram que: a formação inicial não consegue atender à complexidade que envolve a prática docente; os primeiros contatos do docente com a profissão são marcados pela necessidade de acolhimento por parte da escola; a necessidade de programas de formação que pensem o cotidiano escolar a partir da perspectiva do docente que ingressa na escola, priorizando, inclusive a possibilidade da existência de um mentor que acompanhe este docente em suas atividades.
ALMEIDA	2016	PROFESSORES INICIANTES: O INGRESSO PROFISSIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	A pesquisa analisou o processo de ingresso profissional, de professores iniciantes, identificando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes. Participaram do estudo 11 (onze) professores de Ensino Fundamental II, de disciplinas das áreas de humanas, exatas e biológicas. As conclusões indicam inúmeros desafios foram enfrentados pelos professores iniciantes no ingresso profissional, entre eles: as vulnerabilidades relativas à formação inicial, as dificuldades de gestão da sala de aula, as interações com os alunos e todos os que partilham o ambiente profissional. Evidenciam que o professor inexperiente se percebe sozinho, o que reflete a inexistência de programas de apoio ao ingresso profissional. No entanto, permanecem na carreira aprendendo estratégias para prosseguir e se desenvolver profissionalmente.
AMANCIO	2016	PROFESSORES INICIANTES	A pesquisa teve como objetivo analisar os

PINTO		DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: INSERÇÃO, DESAFIOS E NECESSIDADES.	desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos/SP. Participaram do estudo 68 professores que responderam ao questionário e professores que integraram um grupo focal. Os resultados da pesquisa apontaram que: a RME pesquisada não oferece atendimento específico aos iniciantes; as condições de trabalho implicam o desejo de continuar ou não na carreira; a necessidade de ter uma formação específica para os iniciantes; a formação inicial foi insuficiente para assumirem a sala de aula. Ao final os participantes apresentaram sugestões de como tornar este período mais tranquilo.
GOBBO	2017	UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID	O trabalho analisou como o Pibid, Programa Institucional de Iniciação à Docência, implantado por uma universidade do Estado de São Paulo, contribuiu para a formação e a iniciação profissional de estudantes de licenciatura, no entendimento de bolsistas que participaram do programa. Participaram do estudo seis egressos do Pibid na fase da iniciação profissional. Os dados apontaram que as vivências e experiências proporcionadas pelo programa contribuíram efetivamente para a atratividade da carreira docente e para a iniciação profissional do participante do programa.
MORAES	2019	SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO DOCENTE POR EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	A pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos à formação docente por egressos do PIBID, de diferentes licenciaturas de uma IES da cidade de Taubaté-SP. Participaram do estudo 40 professores egressos do Pibid por meio de resposta a um questionário e cinco por meio de uma entrevista semiestruturada. Os dados apontaram que o Pibid contribuiu para: a articulação entre teoria e prática, a aproximação entre Universidade e escola através do professor coordenador, maior eficiência em relação à precariedade dos estágios obrigatórios e a presença do professor supervisor que atua como um co-formador. Além de promover uma formação docente mais qualificada e de acordo com a realidade encontrada nas escolas, o que permite ao futuro professor uma atuação mais segura e qualificada no momento do seu ingresso profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Considerando os diversos critérios de abrangência entre as bases aqui consultadas, para a busca de dissertações e teses, na base BDTD, os resultados de ocorrências pertinentes

foram correspondentes ao quantitativo de 11% dos trabalhos, em um montante de 223. Na base de dissertações do MPE /Unitau foram identificados aproximadamente 5% em relação ao total de 101 produções, ou seja, considerando a proporcionalidade, o índice de pesquisas com o tema no âmbito do MPE é ainda menor do que aquele encontrado em dissertações e teses disponíveis na BDTD.

No intuito de sistematizar as características gerais encontradas a partir das buscas nas bases digitais, valem alguns destaques. Como já evidenciado, não foram identificados artigos, bem como dissertações e teses, a partir da combinação dos descritores “Programas e Políticas de Inserção na carreira docente” em nenhuma das plataformas consultadas, para o período entre janeiro de 2015 e junho de 2019. Porém 2 (dois) trabalhos que abordam a inserção à carreira docente, anteriores ao ano de 2015, aparecem como referências em diferentes estudos acerca do ingresso profissional docente: “Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores” (ANDRÉ, 2013) e “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” (ANDRÉ, 2015), ambos tratam exclusivamente da temática e tornaram-se diálogos fundamentais ao longo desta pesquisa, compondo, portanto, o quadro de referencial teórico que auxiliou as reflexões e norteou as discussões acerca dos resultados identificados neste estudo.

Ao longo do levantamento bibliográfico, constatou-se pouca representatividade dos estudos que retornavam a partir das buscas com os descritores relacionados à inserção profissional docente, o que permite concluir que este é um tema pouco investigado no campo da pesquisa em educação. Mais uma razão que corrobora a necessidade de se pesquisar e refletir sobre a temática, bem como sobre temas convergentes e tangenciais que tratem de assuntos correlatos e de seus desdobramentos no contexto da sociedade contemporânea.

Outro dado relevante para destaque é o número, em proporção, de produções de dissertações e teses ser aproximadamente o dobro da produção de artigos, considerando os mesmos descritores utilizados. Ou seja, isso reflete o fato de que, possivelmente, muitas pesquisas não são divulgadas por meio de publicações em periódicos, ficando restritas ao âmbito dos bancos de dados das respectivas universidades, o que restringe o diálogo acadêmico e o avanço científico no tema.

A partir de todas as leituras realizadas após o levantamento desses artigos, teses e dissertações, foi possível reunir um quadro referencial que orientou as análises aqui desenvolvidas. Além disso, por meio do estudo desses textos, foi possível ter contato com

referências utilizadas nesses trabalhos, muitas das quais tornaram-se, também, pontos de diálogo e aproximação para esta pesquisa.

Desse modo, na sequência, serão explorados os principais conceitos que compõem os estudos que têm se voltado à temática do desenvolvimento profissional docente, com ênfase para a fase da inserção na carreira do magistério. Os autores e as autoras que contribuirão com as análises e discussões estabelecidas neste trabalho têm, de maneira geral, como premissas: a construção da carreira docente passa por diferentes fases ou “ciclos” e cada momento tem suas especificidades e características; o processo de construção da identidade e do conhecimento profissionais estão interligados e ocorrem em concomitância ao processo de desenvolvimento da “profissionalidade docente”. Para melhor compreender, analisar e responder às questões-problemas delimitadas a partir do objeto de estudo nesta pesquisa – a inserção na carreira docente - tais conceitos serão retomados com maior aprofundamento a seguir.

## **2.2 Os Professores são importantes**

O trabalho dos professores tem um papel central do ponto de vista político, cultural econômico, pois é por meio do ensino, forma dominante de socialização, que as sociedades modernas se construíram e se constroem; e os professores representam um grupo profissional de grande importância não apenas pelo número, mas pelo trabalho que desenvolvem. Nos orçamentos dos governos, correspondem a uma parcela importante. Os professores se revelam como “o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade (médio e superior)” (GATTI; BARRETO, 2009).

A democratização do ensino no Brasil teve início na década de 1930 e, desde então, a educação básica vem enfrentando grandes dificuldades para fazer da escola um lugar para todas e todos, atendendo à necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e os jovens de segmentos sociais que até então eram excluídos da escola formal, bem como alunos com capacidades intelectuais diversas, tendo na formação de professores um dos seus maiores desafios (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

O momento característico da sociedade contemporânea, marcados pelas demandas e necessidades que emergem dos diferentes setores sociais, impõem uma reflexão acerca dos papéis e das responsabilidades a serem assumidos por todos, seja no processo de superação dos conflitos em busca de respostas aos problemas sociais, seja no enfrentamento da crise em

favor de novos paradigmas que norteiem as relações e interações humanas (políticas, econômicas, religiosas, ambientais, sociais).

No contexto educacional não é diferente e identifica-se que o trabalho dos professores se torna cada vez mais essencial para um processo de transformação social. Os professores são os principais articuladores das propostas pedagógicas na escola, por meio de sua prática na sala de aula, tornando-se, assim, os principais responsáveis pela concretização dos objetivos educacionais na formação dos alunos. Gatti, Barreto e André (2011) apontam para o fato de que “[...] a nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.25).

Em 2006, A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), publicou um relatório intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, no qual são analisadas experiências, desenvolvidas nos 25 países participantes, voltadas às políticas e aos programas de formação de professores. Esse relatório (OCDE, 2006) busca fornecer elementos para uma análise da situação política em relação aos docentes e ao seu desenvolvimento profissional, tendo como principal objetivo para a efetivação de um ensino de qualidade por meio da escola “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implantação de políticas para professores” (OCDE, 2006, p. 235).

O referido estudo da OCDE (2006) reiterou que as questões relacionadas aos professores devam ser consideradas prioridades na formulação e na construção de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade. Ficou evidenciado, no relatório (2006) que os governos que almejam um projeto de desenvolvimento devem ter a formação dos professores e as condições do trabalho docente na pauta de prioridades, pois as exigências em relação às escolas e aos professores tornam-se mais complexas e os professores são os principais “instrumentos” para a melhoria da qualidade da educação.

André (2012), ao analisar o relatório da OCDE, aponta a importância de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. A autora (2012) afirma que a OCDE evidencia a preocupação com a desistência de professores competentes e como isso tem motivado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão. Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório (2006)

informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo na profissão.

Com base nos dados publicados no supracitado relatório da OCDE, André (2015) identificou alguns aspectos importantes no tocante ao que pensam os professores acerca da carreira, da formação e do trabalho docente. Entre outros aspectos, a autora (2015) destacou: as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional como causas da insatisfação dos docentes. André (2015) destacou também que os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; que querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares, e almejam ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades (ANDRÉ, 2015).

No estudo intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios”, Gatti e Barreto (2009) apresentam um panorama que nos permite compreender os fatores que estão atrelados ao processo de inserção profissional dos professores no cenário socioeconômico e cultural do país, em 2005, considerando que os dados utilizados foram do Enade de 2005. O estudo (2009) se valeu de apontamentos da legislação vigente à época que regulamentavam os cursos de formação docente, analisou os problemas e as lacunas das licenciaturas presenciais, identificou também as características e as divergências relativas às licenciaturas a distância, bem como evidenciou as discrepâncias entre as grades curriculares dos cursos superiores para formação dos professores quando comparadas em detalhes.

O perfil do aluno que optou pela licenciatura, pela carreira de professor, foi traçado no estudo de Gatti e Barreto (2009) cujas análises consideraram os dados apresentados nos questionários do Exame Nacional de Cursos (Enade) em 2005, aplicados a 137 mil alunos concluintes, de oito cursos, que participaram da pesquisa. Ao traçar o perfil socioeconômico do aluno que escolheu a carreira docente identificou-se que 68% vieram das escolas públicas; 46% tinham idade entre 18 e 24 anos; a maior parte dos licenciandos (74%) era composta por mulheres; 61,3% se classificaram como brancos e 38,7% como não brancos (preto, pardo ou indígena); 39,2% dos licenciados declaram possuir renda familiar de até três salários mínimos.

Retomando a análise dessas questões em estudo mais recente, GATTI *et al.* (2019) analisam os dados do Enade de 2014, que abrangem 242 mil alunos concluintes em 2012, de 14 cursos. Comparando os dados de 2005 a 2014, as autoras observam uma mudança de perfil do aluno que ingressou num curso de licenciatura. Constatou-se um aumento no número de

estudantes de Pedagogia, com uma correspondente redução nas demais licenciaturas, bem como um aumento dos licenciados provenientes das escolas públicas, que chegam a 80% do total; embora a ampla maioria de mulheres se mantenha, observa-se um aumento no número de mulheres negras (51%); a renda familiar dos estudantes é de até três salários mínimos entre 61,2% dos licenciandos, sendo os primeiros de suas famílias a ter acesso ao nível superior.

Considerando que os dados do estudo (GATTI *et al.*, 2019, p. 145) se valeram da análise dos resultados do Enade de alunos concluintes em 2014, que ingressaram em 2011, antes portanto da publicação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), as autoras afirmam que “os cursos de licenciatura, antes mesmo de se fazerem sentir mais largamente, tornaram-se cursos “populares”, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população”.

Neste cenário, considerando o perfil socioeconômico dos estudantes das licenciaturas, em que o salário médio dos professores de educação básica das redes públicas era de R\$3.448,64, em 2014, para muitos destes jovens ingressar na carreira docente torna-se uma opção viável e atrativa, embora o salário do professor seja bem inferior em relação à média do rendimento dos demais profissionais com curso superior.

Os referidos estudos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI *et al.*, 2019) apontam que neste intervalo de quinze anos aconteceram avanços nos modelos de alguns cursos de formação inicial e na proposição da formação continuada, apesar das condições ainda desfavoráveis na formação e atuação dos professores.

Gatti (2012) enfatiza que pensar “esse professor” significa também voltar o olhar para a formação inicial oferecida pelas licenciaturas, como uma primeira etapa da formação, e que não vem oferecendo aos professores as condições para o enfrentamento dos desafios que se colocam no exercício da docência, bem como para o seu desenvolvimento profissional, desde a inserção profissional na carreira, objeto desta pesquisa, permeando todas as outras fases da sua carreira.

As questões que emergem da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar estão cada vez mais complexas e exigem dos professores competências e habilidades cada vez mais específicas para lidar e mediar as situações de aprendizagens e conflitos durante o processo pedagógico.

Gatti (2013, p. 173) reflete sobre esse contexto e questiona se os professores estariam preparados para atuar nele, enfrentando e superando os desafios que são postos à formação docente quando “a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a

aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que os chamados a cumprir nas escolas”. A atuação do professor precisa estar contextualizada, segundo a autora, considerando: as especificidades do momento, a cultura local e a diversidade dos alunos quanto à história de vida e expectativas escolares.

No mesmo sentido, Imbernón (2001) destaca que essa realidade requer uma nova formação, pautada na compreensão de que os professores precisam desenvolver novas capacidades de aprendizagem que lhes permitam se relacionar e conviver, considerando os elementos culturais do contexto onde está inserido e das interações, sejam elas de cada pessoa com o resto do grupo, com seus pares, e com a comunidade educativa.

O trabalho dos professores demanda uma compreensão mais real sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências da sala de aula.

"Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional" (IMBERNÓN, 2001). O investimento na formação de professores, pelas instituições escolares e redes de ensino, deve concentrar esforços para oferecer apoio concreto às escolas, com foco na atuação dos professores e respeitando as necessidades e as características formativas de cada ciclo ou fase da carreira docente.

Os professores são importantes e têm uma função social extremamente relevante para a transformação da realidade que está posta: apenas através de uma prática pedagógica contextualizada e voltada para o atendimento das reais necessidades formativas de todos os alunos, considerando seus níveis de desenvolvimento, ritmos e processos de aprendizagens é que os objetivos educacionais serão atingidos. Para tanto, precisa se compreender o professor como um profissional em uma formação contínua.

A seguir, apresenta-se um panorama da formação inicial no Brasil e alguns dos fatores que influenciam na inserção profissional docente.

#### **2.4 A formação inicial de professores**

Na formação inicial, no curso de licenciatura, o aluno - futuro professor - precisa ser conduzido por meio de um processo de aprendizagens que lhe possibilite entrar em contato com a realidade da sala de aula e da escola, considerando o atual cenário da sociedade. Muitos “idealizam” a profissão enquanto licenciandos e quando são inseridos lá no espaço da sala de

aula, no contexto da escola, percebem-se “despreparados” para o enfrentamento dos desafios que a eles se colocam (GATTI, 2014).

A formação inicial é destacada por Imbernón (2002) como um momento muito importante para o processo formativo dos futuros professores e professoras, é entendida como o início do processo de profissionalização e pressupõe que:

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras de mudança e inovação (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

Por isso, diante de tantos desafios que se colocam ao exercício do trabalho docente, segundo Imbernón (2002), há que se abandonar a visão individualista erroneamente atribuída ao trabalho do professor, dele se espera uma participação de engajamento, ativa, integrada à equipe escolar, por meio da qual se sinta corresponsável e auxilie no processo de reflexão e na busca por soluções para os desafios e problemas do cotidiano da sala de aula e da escola, aprimorando seus conhecimentos e qualificando sua formação em serviço para o efetivo exercício da docência.

Gatti (2014) ressalta que a formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, apontando que vários países vêm desenvolvendo políticas e ações na área educacional, voltadas, sobretudo, aos formadores de professores, que são personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura escolar. Porém, a autora reitera que, apesar do oferecimento de cursos, ainda resta a necessidade de adequação do currículo às necessidades do ensino, resultando em uma reestruturação das licenciaturas.

Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para a tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social (GATTI, 2014, p.36).

Com o aumento na procura por cursos de formação de professores, muitas instituições e universidades passaram a oferecer os cursos, em diversas modalidades, tanto presencial como semipresencial e na modalidade de Educação a Distância (EAD). Gatti (2014) destaca que se percebe uma mudança na modalidade de licenciaturas quanto ao crescente de número de matrículas em EAD. O que preocupa diversos estudiosos, uma vez que a qualidade da

formação EAD que tem sido ofertada impactará a atuação desse professor. A autora (2014) destaca que a crítica não se dirige à modalidade, mas às formas de monitoramento e de acompanhamento dos cursos ofertados nos moldes identificados pelas pesquisas.

Gatti (2014) alerta também para o alto número de evasão nos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas, chamando a atenção para a formação dos “formadores” desses futuros professores, para as estruturas desses cursos e os currículos que têm sido desenvolvidos, aspectos que não são atrativos para que o aluno permaneça no curso e se sinta motivado a seguir a carreira docente (GATTI, 2014).

Diversas perspectivas de políticas referentes à formação de professores foram discutidas em fóruns, como ANFOPE, ANPED, CEDES e CNE, não encontrando coerência nos cursos de formação de professores entre si. Pontos que se destacam referem-se à relação teoria-prática, que é tão enfatizada em documentos e normas, e à concepção curricular integrada, porém tratam-se, segundo Gatti (2014), de propostas que não se concretizam no cotidiano das diferentes licenciaturas. Os estudos revelam que

[...] os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2014, p. 38).

Nesse sentido, a autora acrescenta que se pode perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com motivações e interesses heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos, uma vez que os alunos são seres abstratos, mas pessoas que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas.

Keller-Franco e Mazetto (2018) destacam que qualquer inovação nos currículos dos cursos de formação de professores deve considerar “[...] a interdependência entre o desenho curricular e os fundamentos e princípios que lhe dão suporte” para sua efetivação. Toda revisão curricular deve estar atrelada aos estudos acerca da “profissionalização docente e o papel de destaque concedido à renovação dos fundamentos epistemológicos de base da profissão” (TARDIF, 2001 apud KELLER-FRANCO & MAZETTO, 2018, p.161).

Segundo Marcelo (2009), as preocupações norteadoras das pesquisas com temáticas relacionadas aos professores principiantes têm tido maior interesse dos pesquisadores, uma

vez que os aspirantes a professores não são “vasos vazios”, pois quando chegam a uma instituição de formação inicial docente já possuem ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender. Essas concepções construídas ao longo da vivência como alunos têm forte influência sobre a forma como os professores aprendem, e sobre sua disposição em relação a processos de mudança, por isso, tais experiências e aprendizagens devem ser consideradas no processo de formação.

Uma reestruturação nos cursos de licenciaturas se faz urgente, como nos indicam os estudos, assim como uma mudança na concepção e na realização do estágio supervisionado, que deveria atuar como ponte entre uma reflexão crítica a novas possibilidades de articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes profissionais. Segundo Keller-Franco e Mazetto (2018, p.164): “os estágios apresentam imprecisões que vão desde as atividades desenvolvidas e objetivos até à forma de acompanhamento e validação dessas atividades, bem como convênios e parcerias com os campos de estágio”.

Gatti (2014a) afirma que nesse momento de imersão no ambiente da escola quando, em tese, o aluno, futuro professor, deveria entrar em contato com a realidade escolar, conhecer a rotina e o cotidiano da escola e da sala de aula, seu futuro campo de atuação profissional, precisa ser revisto, melhor programado e acompanhado de perto pelos professores que orientam esse estágio. No que diz respeito ao estágio, avalia: “O amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes é muito satisfatório, sendo um processo interessante de conscientização” (GATTI, 2014a, p.41).

Ainda no que tange a formação docente a nível de graduação, Gatti (2014a, p.41) destaca que alguns dos programas “implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes” são ações focalizadas e isoladas, portanto paliativas, até porque reverter um panorama geral de formação inadequada de professores exige tempo. Há que se valer dos dados apresentados nos estudos e se pensar em uma política pública, não ações político-partidárias, e, nesse contexto, os pesquisadores e educadores têm um papel importante, uma vez que decisões de ordem governamental tendem a se basear nas evidências e dados apresentados nas pesquisas (GATTI, 2014a).

Outros elementos devem ser considerados, concomitantemente à revisão dos cursos de formação de professores, como: a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira (GATTI, 2014).

No entanto, ser professor no atual contexto político-social no país e no mundo atuais requer muitos atributos e características que vão além daqueles do âmbito da formação pessoal e social com os quais o aluno entra em contato durante o curso de graduação, no momento da formação inicial; exige um engajamento político no sentido de se reconhecer como profissional.

É preciso que se pense além e que se volte o olhar para a situação dos professores iniciantes: egressos “desses” cursos de formação de professores, com todos os problemas acima relatados, agora sem poderem contar com o apoio dos professores da universidade, com uma formação inicial fragmentada. Como eles se sentem ao chegar na escola? Com tantos problemas e desafios que o contexto apresenta, como se sairão?

Os professores iniciantes, na maioria das vezes, passam a se sentirem “órfãos”, “perdidos” e solitários no espaço escolar no qual foram inseridos. Sem experiência e o devido preparo, este período, de descobertas e intensas aprendizagens, será decisivo para todo o seu desenvolvimento profissional, como nos indica Tardif (2002), e as condições de trabalho e acolhimento no período da inserção na carreira, na atividade docente na escola, marcarão sua trajetória e o influenciarão quanto à permanência ou não na carreira docente.

### **2.3 A carreira docente e seus “ciclos”**

Como observa Tardif (2002), os saberes dos professores se desenvolvem no âmbito de uma carreira, num processo de socialização que envolve dimensões pessoais e institucionais, ou seja, ao longo da vida profissional o professor deverá se apropriar de práticas e rotinas, formais ou informais, presentes no ambiente escolar. Inúmeros autores vêm discutindo esse processo, embora os estudos não sejam consensuais na identificação de períodos ou etapas na trajetória de socialização profissional, na perspectiva da carreira.

Dentre os estudos sobre a carreira docente e seus ciclos ou fases, esta pesquisa se pautará nas contribuições de Huberman (2000), que identifica “perspectiva clássica, a da carreira”, embora reconheça que existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Para a compreensão da carreira, Huberman (2000) faz um alerta inicial para o fato de que:

[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para uns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranques e descontinuidades (HUBERMAN, 2000, pp.37-38).

Mohn (2018), em sua tese de doutoramento intitulada “Professores Iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia” reforça a premissa, defendida por Huberman (2000), da necessidade de compreender a carreira docente como um processo contínuo de formação.

Assim, o conceito de ciclo da carreira, considerando-o como um processo contínuo de formação e de aprendizagem ao longo da profissão docente, não envolve apenas a aprendizagem de destrezas e habilidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, por meio da qual o docente aprende uma postura profissional (*ethos*). Nessa ordem de ideias, a profissionalidade corresponde a tal processo e, nesse sentido, refere-se ao tempo e às condições da materialidade do trabalho docente e das relações sociais (MOHN, 2018, p.82).

Ao destacar o aspecto da carreira docente se desenvolver ao longo de um processo contínuo, Mohn (2018) chama a atenção para a importância do contexto no qual o docente está inserido em cada uma das fases, ao longo da construção de sua profissionalidade, bem como as condições de trabalho, as relações e as interações que estão imbricadas ao desenvolvimento profissional.

Gatti *et al.* (2019) corroboram com essa posição e salientam que, embora ocorra por fases claramente diferenciadas, a formação docente pressupõe uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem que vão inferir “na constituição do conhecimento e da identidade profissional que ocorre de forma idiossincrática e processual” (GATTI *et al.*, 2019, p.183).

Huberman (2000) enfatizou que estudar o ciclo de vida profissional docente não é uma tarefa simples, nem fácil, mas arriscada, uma vez que se está diante da intenção de extrair perfis-tipo, sequências e fases de um mesmo grupo no qual os indivíduos, aparentemente, possam ter traços em comum, sem, no entanto, considerar todas as diferenças entre eles e os meios sociais nos quais estão inseridos. Assim sendo, o autor (2000) optou por identificar as características mais marcantes em cada uma das fases ou ciclos da carreira docente, sem, no entanto, valer-se de modelos fixos e fechados.

Huberman (2000), opta, assim, por apresentar uma classificação pautada nas “fases perceptíveis da carreira do professor”: fase de entrada na carreira ou fase do *tateamento*; fase da estabilização; fase da diversificação; fase do questionamento; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo; e, por fim, a fase do desinvestimento.

A fase de *entrada na carreira* ou a fase do *tateamento*, para Huberman (2000), corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase pode ser subdividida em dois

momentos a “descoberta” e a “sobrevivência”. A “descoberta” é percebida por meio do entusiasmo inicial com o encantamento pelo fato de estar professor, ser o responsável pelos alunos e pelo trabalho pedagógico; de se sentir parte de um grupo profissional. Já a “sobrevivência” relaciona-se com o que tem sido chamado de “choque do real”, expressão cunhada por Veenman (1984 *apud* Tardif, 2002) e que Huberman descreve como:

O tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc (HUBERMAN, 2000, p.39).

Huberman (2000) destaca que os dois momentos - descoberta e sobrevivência – podem ser vividos de formas diferentes pelos professores iniciantes e que, muitas vezes, ocorrem em paralelo, uma vez que a descoberta pode contribuir com elementos que auxiliem no enfrentamento dos desafios identificados pela sobrevivência, amenizando os impactos com o “choque com o real” (VEENMAN, 1984 *apud* TARDIF, 2002).

Esta fase inicial da carreira pode ser considerada a fase “da exploração”, e encontra-se “limitada por parâmetros impostos pela instituição” (HUBERMAN, 2000, p. 39) e que podem inferir sobre a transição para a próxima fase, quando o docente assumirá maior comprometimento frente à carreira, sendo, então, variável de pessoa para pessoa.

A fase da *estabilização*, que sucede a fase de entrada ou tateamento, corresponde ao período entre 4 (quatro) a 6 (seis) anos de carreira e é caracterizada pelo comprometimento definitivo na docência e pela tomada de responsabilidades. Os professores passam a se sentir mais confiantes, pois se reconhecem pertencentes a um grupo profissional, apresentando-se mais seguros diante de colegas com mais experiência e de autoridades. “A estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência pedagógica crescente”, segundo Huberman ( 2000, p. 40).

A fase da *diversificação* e a fase *do questionamento* não são consecutivas e ocorrem no mesmo período, entre os 7 e 25 anos de carreira. Huberman (2000) alerta que os percursos individuais parecem mais divergir neste momento. Na fase da *diversificação*, marcada pela quebra da rigidez pedagógica, o professor se permite fazer experimentações, recorrendo a novos métodos de ensino e de avaliação, diversificando o material didático e as formas de agrupamento dos alunos, arriscando avançar ou reorganizar os programas de ensino. Na fase *do questionamento*, marcada pelo surgimento de dúvidas quanto à carreira e quanto à

profissão, o professor vê-se preso à rotina da sala de aula e, muitas vezes, entra em crise e muitos passam a cogitar a possibilidade de mudança de carreira. No entanto, não são todos os professores que passam pela fase do *questionamento*. Estudos citados por Huberman (2000) indicam que este momento pode ser vivenciado de modo diferente por homens e mulheres, e nem todos os professores vivenciariam esta situação de crise. Segundo o autor (2000), condições familiares e condições sociais, como a situação de trabalho ou o contexto econômico e político, podem ser determinantes na forma como os professores atravessam esse período na trajetória profissional.

A fase da *serenidade* e *distanciamento afetivo* ocorre no período entre os 25 e os 35 anos de carreira; sendo a *serenidade*, geralmente, precedida pela fase do *questionamento*. Vencida “a crise” instaurada na fase do *questionamento*, o professor se percebe mais tranquilo para exercer sua atividade e muitas das situações que o incomodavam ou lhe traziam certo “sofrimento” passam a não ter tanta importância, diante do aumento da sensação de confiança e serenidade. O professor que, anteriormente, mais jovem, procurava estabelecer um vínculo afetivo com os alunos, passa a se distanciar, focando seu trabalho no cumprimento do seu programa e na realização do seu trabalho, até mesmo porque julga já conhecer bem as condutas, devido aos anos acumulados de experiência em sala de aula. As questões de divergências e diferenças entre as gerações também influenciam neste distanciamento afetivo que, muitas vezes, parte da conduta dos alunos que não compreendem a postura de seus professores de outra geração. Neste mesmo período pode observar-se, também, a fase do *conservadorismo*, marcada pela maior resistência às mudanças, seja em relação às políticas educacionais, ou quanto ao comportamento dos alunos. Nesse momento, muitos professores adotam atitudes de distanciamento e lamentações frente à profissão, e as coisas da escola passam a ficar em segundo plano; os professores chegam ao estágio de conservadorismo “por vários caminhos” e nem todos o vivenciam, pois sofrem influência do meio “político e social” (HUBERMAN, 2000, p.45).

A última fase é a do *desinvestimento*, que ocorre entre 35 e 40 anos de docência, quando os professores passam a se dedicar mais a si próprios e se afastam do trabalho. Considerando a realidade brasileira, podemos observar que o *desinvestimento* tem acometido um número cada vez maior de professores e de maneira mais precoce. Diversos fatores podem influenciar esta condição, tais como: más condições de trabalho, baixos salários, jornada de trabalho desgastante, recursos materiais inexistentes ou insuficientes, infraestrutura precária dos prédios escolares, número excessivo de alunos por turma. Muitos professores desistem

logo no início da carreira por perceberem que o ideal construído quando alunos na licenciatura não se efetiva na realidade da sala de aula e da escola.

A síntese com as principais características de cada fase do ciclo da vida profissional docente identificada por Huberman (2000) auxilia na busca pela compreensão dos processos formativos dos professores, indicando que cada etapa tem suas particularidades, e que, portanto, o professor iniciante não pode ser considerado no mesmo patamar que um professor experiente, pois seus sentimentos, emoções, crenças e valores são distintos e próprios do momento no qual se encontram na vida e na carreira. O autor (2000) é enfático ao afirmar que não há sequências universais, pois cada sujeito é único e está inserido em um tempo e contexto histórico, seu desenvolvimento ocorre em meio às condições sociais onde vive e, embora uma etapa seja preparatória para a outra, não é possível determinar a ordem da fase que virá na sequência.

A presente pesquisa se delimitará a aprofundar a investigação acerca da fase inicial da carreira docente, o momento da inserção profissional do professor nos espaços e nos contextos da sala de aula e da escola, compreendendo como os professores se percebem, diante das condições encontradas neste início, como se sentem exercendo a atividade docente e como os conhecimentos prévios construídos no período da formação inicial os auxiliam neste processo de transição de aluno a professor.

Nóvoa (2017) propõe uma reflexão diante da comprovação da importância do ciclo de inserção na carreira docente pouco considerada nos estudos, questionando o porquê deste período ser tão negligenciado em virtude do despreparo das escolas para oferecer as condições necessárias para residências docentes e processos adequados de integração na profissão porque “continuamos a ter muita dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores” (NÓVOA, 2017, p.1123). Na sequência, aborda-se esse período inicial na carreira, na perspectiva de diversos autores que vêm discutindo esta temática.

## **2.5 A inserção na carreira docente**

As dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes quando da inserção na carreira docente são diversas, sendo este um momento de suma importância, que coloca em pauta diversas implicações, como a formação inicial, o acolhimento das escolas para com

esses profissionais, bem como o apoio e acompanhamento ao longo dos primeiros anos na atividade docente.

O início da carreira docente é um período muito importante, pois sinaliza o início da socialização do professor, sendo que neste momento se perceberá um conflito entre o “saber ser” e o “saber fazer”, pois, até então, os professores iniciantes só conheciam a vivência como alunos. Tardif (2002) enfatiza que a carreira docente se constrói na socialização, por meio das interações, isto é, por um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionais dos grupos de trabalho. A equipe de professores da escola, os gestores, os alunos, os funcionários e a comunidade escolar constituem um grupo que o professor iniciante precisa conhecer e compreender, adaptando-se às práticas e às rotinas escolares, assim, não menos importante do que saber ensinar é saber como viver e conviver em uma escola.

As condições encontradas no contexto escolar para a inserção profissional, sendo a escola o principal espaço para a formação e o trabalho docente, serão o pano de fundo para a atuação do professor iniciante que, se bem acolhido e com apoio, tem maiores chances de passar pela fase inicial e permanecer na carreira.

Marcelo (1999) ressalta a importância da adequada iniciação docente e dentre os diferentes aspectos que influem no processo de inserção profissional destaca que

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

O professor iniciante recorrerá a muitos recursos para se ajustar e se adaptar à rotina do ambiente escolar, às regras e às normas que regem o ensino. Entre os fatores perante os quais o professor deverá se adequar e ajustar, destaca-se: aprender a utilizar as ferramentas que regulam todo o sistema burocrático; encontrar maneiras de se fazer notar para interagir com seus pares e demais agentes educativos; planejar suas aulas junto aos alunos, considerando o contexto e as necessidades de aprendizagem inerentes a ele. Como, muitas vezes, o professor não encontra o suporte necessário na escola, se põe a buscar ajuda exterior, recorrendo a antigos professores do curso de formação inicial ou passando a reproduzir práticas de seus professores quando ainda era aluno na educação básica. Quando não são oferecidas as condições favoráveis na escola que o auxiliem neste momento de inserção,

percebendo-se sozinho e isolado, o professor iniciante tende a buscar alternativas para superar os problemas que surgem neste início da carreira para nela sobreviver.

Assim, Tardif (2002) corrobora aquilo já evidenciado por Marcelo (1999), que é no período inicial da carreira que se desenvolve um modo particular de ser professor, e esse modo pode acompanhar o docente por toda sua vida profissional. Portanto, o início da carreira é fundamental no processo formativo dos professores, por ser repleto de tensões e intensas aprendizagens, que contribuem para a construção e desenvolvimento da prática profissional.

Outro aspecto importante, para Tardif (2002), é o fato de que certas condições são necessárias para que a “estreia” na profissão seja mais fácil, entre essas o autor destaca as principais: lecionar em turmas com as quais seja fácil lidar; possuir um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor; desfrutar do apoio da direção, ao invés de um controle “policial” e uma vigilância em torno do seu trabalho; um vínculo de profissional definitivo com a instituição; colegas de trabalho “acessíveis” e com os quais o professor iniciante possa, efetivamente, contar e com os quais também possa colaborar.

Ao discutir o progressivo aprendizado do trabalho no período inicial da docência, Tardif (2002) ressalta a importância de considerar que muitos professores, especialmente os iniciantes, encontram-se em situações funcionais precárias, seja por meio de contratação temporária ou ainda sem vínculo empregatício atuando como eventuais, como presenciamos na rede de ensino campo de investigação deste trabalho.

Tardif (2002, p. 90) alerta para o fato de que ao considerarmos as experiências relativas ao aprendizado da docência pode-se afirmar que para os professores em situações funcionais precárias elas são mais complexas e mais difíceis, em comparação com aquelas vividas por professores com estabilidade no emprego, impactando o processo de construção da identidade profissional em virtude da precariedade à qual estão expostos.

As dificuldades que emergem da situação de precariedade funcional segundo Tardif (2002) interferem no processo de aprendizagem da docência, sendo as mais relevantes: a impossibilidade de estabelecer um vínculo com uma mesma turma de alunos no período do curso de um ano letivo; a instabilidade diante dos termos dos contratos tendo que mudar de escolas várias vezes dentro de um mesmo ano letivo e tendo que se adaptar a cada cultura escolar num curto período de tempo; a mudança de área de ensino para atender uma disciplina para a qual não tem habilitação em virtude da necessidade de se manter no emprego; a diversidade entre uma turma e outra exigindo, faixas etárias distintas com interesses característicos, exigindo um esforço ainda maior para organizar os conteúdos e adaptá-los a

uma linguagem que atinja os alunos e os motive a aprender; as avaliações anuais às quais são submetidos, como se tivessem que provar o tempo todo que possuem competência para ensinar; o fato da discriminação que sofrem em relação aos professores em situação estável de emprego, pois não possuem os mesmos benefícios que eles em termos administrativos devido à situação funcional precária etc.

Tardif (2002, p.99) constatou que “a relação ente os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que esta relação está fundamentalmente associada ao tempo”; entre os professores em situação de precariedade funcional o “domínio do trabalho” tenderá a demorar mais, considerando as inúmeras adversidades as quais estão expostos geradas pelas constantes mudanças de turmas, escolas, níveis de ensino, conteúdo, faixa etária dos alunos, pela impossibilidade de desenvolver um trabalho contínuo.

A aprendizagem da docência se dá num processo de formação contínuo e continuidade é algo que o professor em situação precária de emprego não pode se valer, considerando que ele passa por mudanças que independem de sua vontade, neste sentido seu comprometimento com o trabalho tende a ser abalado, embora ele resista e insista fazendo sempre o melhor diante das condições que lhes são oferecidas. O saber profissional, para Tardif (2002, pp. 99-100) comporta diferentes dimensões: identitária (conduz o professor a assumir compromisso com a profissão enfrentando todas as dificuldades e desafios), psicológicas e psicossociológicas, (conduz o professor ao autoconhecimento e o reconhecimento de si pelos outros) e a crítica (conduz o professor à conquista da autonomia profissional, com graus diferentes conforme a fase da carreira que esteja).

Denuncia-se, neste sentido, que para os professores iniciantes a precariedade da situação funcional se torna ainda mais grave, pois estará acompanhada dos desafios pertinentes ao período da inserção na carreira docente, podendo leva-lo a abandonar o magistério logo nos primeiros anos da profissão.

De acordo com Nono (2005), o professor iniciante encontra-se em um processo de transição ao longo do qual deixa o lugar de aluno e passa a assumir o lugar de professor; muitas vezes vivenciando conflitos internos, sem saber como colocar em prática seus conhecimentos. Como professor iniciante, precisa ser visto e compreendido com suas características próprias, de modo a ser acolhido e ter seu trabalho conduzido seja por um tutor, um mentor, um professor experiente, um coordenador ou um gestor que possa acompanhá-lo e direcioná-lo neste início da docência.

Marcato (2016, p. 29) indica que “a constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa pelas experiências e vivências desde aluno da escola seguindo até a formação inicial e consolidando-se ao tornar-se professor”. Todas as experiências nos primeiros anos da aprendizagem docente, favoráveis ou não, influenciam a formação da identidade profissional do professor.

Para Marcato (2016), com base nos estudos de Mizukami (1986), a docência é compreendida como “uma profissão cujos profissionais parecem já conhecer como exercê-la em decorrência de muitos anos de observação como estudantes” (MARCATO, 2016, p.50). Por isso, quando do momento da inserção na carreira, o professor tende a reproduzir as práticas e modelos de ensino que considerou significativos durante seu percurso como aluno na educação básica e na graduação. No entanto, a reprodução de modelos na prática pedagógica não é uma tarefa fácil e o professor iniciante pode encontrar muitas dificuldades tanto no que tange às formas de conduzir o ensino na sala de aula, como em relação à escolha dos métodos, levando-o a perceber ser necessário construir seu próprio jeito de ensinar, sua “identidade docente própria”.

A formação docente é o eixo condutor dos processos de construção da identidade e da aprendizagem da docência, que acontecem em concomitância, e vai muito além da formação, inicial perpassando todas as etapas do desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992) reitera a importância de se investir na formação docente e na valorização da carreira do professor para a efetivação de um ensino de qualidade, que garanta a todos os alunos o direito de aprender, por meio de uma prática pedagógica que revele um professor preparado e qualificado para o exercício da docência, considerando que a construção da sua trajetória está atrelada ao processo de constituição da sua própria identidade profissional. Identidade compreendida não como um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Identidade como “um lugar de lutas e conflitos, [...] um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.34).

Nóvoa (1992) ainda nos indica que um projeto de formação que se volte para o desenvolvimento profissional docente tende a ser mais efetivo e significativo quando pressupõe a constituição de “redes” a partir das quais os professores possam estabelecer interações e construir as relações que promovam trocas de experiências, o compartilhamento de saberes e os auxiliem na prática pedagógica:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p.14).

Neste momento, é possível afirmar que à escola cabe a responsabilidade de criar oportunidades para que seja construída uma relação dialógica entre os professores e os demais agentes educativos. As trocas de ideias, opiniões, pontos de vistas, experiências, concepções e visões de mundo corroboram com a construção de um “sujeito coletivo”, auxiliam o processo de uma “nova cultura profissional” na qual os interesses coletivos prevalecem e sustentam o exercício da atividade docente em detrimento de uma “cultura individualista”. O professor é levado a pensar somente em si próprio, seja por consequência de suas experiências pessoais, seja por ausência de um ambiente colaborativo na escola, enfraquecendo a coletividade (NÓVOA, 1992):

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p.14).

Se voltarmos nosso olhar para o professor iniciante, neste contexto de construção de “redes”, torna-se mais evidente e urgente repensar as formas de interações nos espaços da escola e da atuação docente.

No processo de inserção na carreira docente, o acolhimento e as condições de trabalho que são ofertados ao professor iniciante, na maioria das vezes, não são as mais favoráveis, dificultando sua atuação. Nóvoa (2001), em entrevista à revista Nova Escola, chama a atenção para o fato de que “o educador que acaba de se formar não pode ficar com as piores turmas nem ser alocado nas unidades mais difíceis, sem acompanhamento”. O autor (2001) enfatiza que este início na carreira deva ser tratado respeitando as características e necessidades de um momento no qual o professor aprenderá a ser professor sendo, ou seja, será diretamente na atuação na sala de aula e nos momentos de interação com os demais professores e profissionais que atuam na escola que o professor construirá um primeiro conjunto de saberes,

valores e concepções que lhe sustentarão no início e, quiçá, ao longo de toda a sua prática pedagógica na carreira docente.

Considerando a inexistência de ações e programas voltados para a inserção de professores iniciantes na maioria dos municípios e estados brasileiros (ANDRÉ, 2015), a construção das “redes” nos espaços de formação das escolas pode ser um instrumento importante para a inserção na carreira docente.

Os estudos acerca do processo de inserção profissional docente (ANDRÉ, 2012) têm mostrado que essa fase inicial da carreira, no contexto escolar, ocorre de modo informal, posto a ausência de procedimentos planejados e um devido acompanhamento pedagógico, especialmente quando se considera que, ao docente em posição de profissional de ensino, são requeridos conhecimentos específicos sobre conteúdos, rotinas, processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, assim como modos de funcionamento da instituição escolar. No entanto, demanda um tempo para compreensão e assimilação destes conhecimentos por parte do professor iniciante.

A carreira docente, para Nóvoa (1992; 2002), constrói-se na socialização, por meio das interações, isto é, mediante um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionais dos grupos de trabalho. A equipe de professores da escola, os gestores, os alunos, os funcionários, fazem com o indivíduo professor se adapte a eles e não o contrário, assim, reitera-se, não menos importante do que saber ensinar, é saber como viver e conviver em uma escola (NÓVOA, 2002).

A inserção do professor deve acontecer por meio de uma ação planejada segundo a qual os procedimentos estejam claramente definidos, contemplando todos os diferentes momentos: o acolhimento, o conhecimento da estrutura, da dinâmica e da rotina da escola, o conhecimento e o prévio estudo do currículo com o qual irá trabalhar para atingir as expectativas de aprendizagens dos alunos, o auxílio para planejar suas estratégias e definir suas metodologias, a forma de acompanhamento e de avaliação dos resultados de aprendizagens, assim como o acompanhamento efetivo do seu trabalho com suporte e apoio para o aprimoramento da sua prática pedagógica de maneira processual e contínua.

O sentimento de pertencimento profissional vai sendo construído ao longo do tempo e é marcado pelo contexto de trabalho e de vida do professor. O ingresso na carreira docente representa um período de tensões e inseguranças que necessita de um olhar acurado, no sentido de contribuir para que os docentes caminhem em direção a uma prática consciente e transformadora (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nóvoa (1992) enfatiza que o processo de construção da identidade docente ocorre ao longo de toda a carreira no magistério e há que considerar três dimensões fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que diz respeito à trajetória de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere às condições de trabalho e aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

[...] 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, 1992, p.13).

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a importância dos pares na construção da identidade profissional que acontece com base na significação social da profissão, na revisão constante desses significados e das tradições embasam a reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.77).

A identidade docente será construída ao longo de toda a vida profissional, desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial, pelas diferentes fases do desenvolvimento profissional docente e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. Influenciam nesse processo de construção identitária docente os saberes profissionais, as experiências vividas, as práticas desenvolvidas, as concepções acerca de si próprio e do outro, as escolhas realizadas ao longo da vida e da carreira, assim como os valores éticos.

[...] Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (NÓVOA, 2019, p.6).

Gatti *et al.* (2019, p.183) chamam a atenção para o fato de que “a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual”. Com

características específicas de cada fase – na experiência como aluno, na formação inicial, no período de iniciação à docência e na formação continuada ao longo de todo o desenvolvimento profissional – trata-se de um processo contínuo de aprendizagem, muitos conhecimentos e saberes serão construídos das mais variadas formas. Assim, ao longo de toda sua formação e profissão, o professor será um aprendiz. No entanto, como lembra Tardif (2002), é nos primeiros anos da prática profissional que se estrutura o saber experiencial, se constituem os alicerces das rotinas de trabalho dos professores e da sua identidade profissional.

## **2.6 A construção do conhecimento profissional docente**

Como o professor constrói seus conhecimentos? Quais saberes incidem sobre a forma como concebe o processo de ensino e aprendizagem no qual sustenta sua prática pedagógica? E como o professor iniciante constitui seus conhecimentos e saberes nos anos iniciais de exercício profissional? Essas são algumas das indagações que emergem quando se propõe a reflexão sobre como o professor constrói seu conhecimento profissional.

A construção do conhecimento pelo professor é compreendida como um dos aspectos mais relevantes nos estudos acerca do desenvolvimento profissional docente, sendo que muitos são os elementos a serem considerados, pois “[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado” (TARDIF, 2002, p.218).

Essa construção acontece durante todo o desenvolvimento profissional, permeando as diferentes etapas ou fases dessa trajetória. Para Tardif (2002, p. 68) “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. No que diz respeito ao professor iniciante, Tardif (2002) afirma que o início profissional é um momento de transição, que remete ao confronto inicial com a dura complexidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros anos de profissão e de maneira geral marca a transição do papel de estudante para professor.

É comum observar queixas de professores iniciantes no exercício de sua prática, pois diante deles se apresentam inúmeras dificuldades, muitos nem conseguem reconhecer as situações que podem ser positivas, avaliando todo o cenário de forma cética. Segundo Tardif (2002), o início da carreira é acompanhado por um olhar crítico sobre os conhecimentos acadêmicos da formação inicial, quando os professores se percebem mal preparados para o

enfrentamento das situações da prática profissional. A estrutura disciplinar ainda predominante nas licenciaturas torna difícil perceber a articulação entre as teorias que conheceram e fundamentaram os estudos ao longo do curso de formação inicial e a realidade do trabalho cotidiano na sala de aula e a rotina escolar. Somando-se ao fato de que essa articulação será efetivada à medida que desenvolver sua prática pedagógica, está posto um cenário de precariedade na formação no qual, muitas vezes, esse professor iniciante não tivera oportunidade de fazer este exercício quando licenciando, por meio do estágio supervisionado, por exemplo.

Nesse sentido, Imbernón (2001) afirma que o conhecimento é dinâmico e não estático, pois seu desenvolvimento é realizado ao longo da carreira, em vários momentos: na experiência como aluno, enquanto professor, passando por todo o sistema educativo, assumindo uma visão de educação marcada por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados. A formação inicial deveria assumir um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, provocando mudanças na maneira do futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência.

Ao longo da vivência profissional e, posteriormente, com a prática educacional, esse professor será levado à consolidação de um determinado conhecimento profissional (desenvolvendo esquemas, pautas e rotinas de profissão). É na formação permanente, que ocorre no contexto da escola, que esse professor será conduzido a pensar sobre suas funções e, assim, identificar, questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Marcelo (2009) afirma que a profissão docente é “a profissão do conhecimento” e que é o conhecimento, o saber, que legitima e justifica a carreira e o trabalho do professor. Arelado à construção do conhecimento está “o compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Esse compromisso se efetiva e se renova para que “os professores [...] se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (MARCELO, 2009, p.8).

Marcelo (2009) diz que além do conhecimento da matéria outros tipos de conhecimentos são igualmente importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina.

O professor precisa ampliar sua visão acerca do processo de ensino e aprendizagem, dos alunos, dos demais sujeitos que integram a ação educativa na escola, do contexto no qual está inserido, percebendo-se como parte dele, para então ter clareza e reconhecer o que sabe e

o que precisa aprender para melhor ensinar e desenvolver sua prática. E ressalta, em outra publicação, que:

[...] “apesar dos pesares”, a docência, como outras ocupações, foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa (MARCELO GARCIA, 2010, p.12).

Tornar-se professor implica em percorrer um longo percurso em busca da consolidação de conhecimentos das diferentes naturezas (técnica, humana, social), percurso esse que começa lá na etapa da formação inicial e o acompanhará ao longo de toda a sua jornada, característica essa bem peculiar à profissão de professor (MARCELO GARCIA, 2010).

O processo de inserção profissional docente é influenciado por diversos aspectos e características também próprias à profissão de professor, qualificando-o como uma etapa decisiva para todo o desenvolvimento profissional ao longo da jornada na carreira do magistério. O professor iniciante, quando inserido na sala de aula e na escola, não chega “vazio”, traz uma bagagem consigo que o influenciará no momento inicial da atividade docente.

A construção do conhecimento profissional ocorre em concomitância à construção da identidade docente nas interações com os pares e demais sujeitos da escola, ao longo de toda a jornada profissional. Gatti e Barreto (2009) destacam que o desenvolvimento da profissionalidade do docente deve considerar as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente. Segundo as autoras (2009), essas dimensões estão interligadas umas às outras e coexistem ao longo do processo, ainda que haja uma tendência a se enfatizar as questões sociais e afetivas deixando o conhecimento de lado, quando o ideal é integrar as três dimensões, concluem Gatti e Barreto (2009).

Para o professor iniciante, ensinar e aprender ao mesmo instante se caracteriza como um período de tensões e aprendizagens complexas, em contextos geralmente desconhecidos. Ele precisa, por isso, ser acolhido pela escola, que deve considerar suas necessidades para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios com os quais se deparará no exercício da docência.

Marcelo (1999) afirma que quando os professores iniciantes têm oportunidade de partilhar as experiências e as preocupações com os outros professores experientes e mesmo

pares que também sejam iniciantes, o “choque de realidade”, que marca a fase inicial da carreira, tende a ser superado.

É preciso atribuir um novo sentido à inserção profissional docente de modo a compreender o professor iniciante, como iniciante – alguém que está no início de um caminho – evitando que ele desista, apoiando-o na transição de aluno a professor, colaborando com sua formação, acompanhando-o no processo de construção de sua identidade e conhecimentos profissionais.

Neste sentido, se fortalece a denúncia que os estudos indicam acerca da inexistência, na grande maioria das redes de ensino, de proposição de ações e programas de formação de professores que contemplem a etapa da inserção profissional docente em sua especificidade, sobre os quais será dedicado o subitem na sequência.

## **2.7 Políticas de formação e inserção na carreira docente**

A fase da inserção profissional docente é caracterizada, por diversos autores, como um momento de “choque com a realidade”, configurando-se como uma etapa crucial para todo o ciclo profissional. Portanto, políticas de apoio aos professores iniciantes são de suma importância para o desenvolvimento do trabalho na rede de ensino e na escola que zelam por conquistar a qualidade do ensino.

Ao analisar programas de inserção profissional de professores Marcelo Garcia (2010) examina a noção de inserção a partir de alguns autores, entre eles Zeichner (1979, apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 36), que definiu a inserção como “um programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático e sustentado especificamente para os professores iniciantes durante pelo menos um ano escolar”. Numa perspectiva mais ampla, uma revisão de pesquisas feita por Totterdell *et al.* (2002, apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 37), considera que o período de inserção

[...] se estabelece como uma parte do contínuo de formação continuada dos professores. Afirma que a capacidade da inserção tem relação com a proporção de retenção dos professores na docência, com a satisfação no trabalho e com o desenvolvimento de expertise nos professores. Desse modo, a inserção é entendida como um termo amplo que se refere a mecanismos de ajuda para os professores iniciantes.

Marcelo Garcia (2010) ressalta que a ideia de que os professores precisam de um processo sistemático de apoio em seu início profissional tem sido cada vez mais entendida como essencial para a retenção dos professores na profissão e para a qualidade do ensino, além de ser um componente fundamental no seu desenvolvimento profissional.

No Brasil, como ressalta Gatti (2012), não há estudos suficientes sobre os professores iniciantes, suas dificuldades e necessidades, ainda que o período de inserção na carreira docente seja fundamental para a constituição dos saberes profissionais que orientarão o percurso na carreira docente, como apontam muitos estudos (TARDIF, 2002; LIMA, 2004, 2007; MARCELO, 2009; ANDRÉ, 2012).

Neste contexto a implantação de políticas públicas voltadas para formação dos professores iniciantes e sua inserção profissional ganha maior importância. À medida que são identificadas as necessidades dos professores ao ingressarem na carreira docente se faz crucial pensar em ações de suporte, acompanhamento e monitoramento da prática pedagógica, pois, como destaca André (2012), as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça o seu sucesso. Para que esse “ambiente” possa ser criado, é preciso promover condições para que os professores iniciantes permaneçam na carreira. A autora (2012) defende, nesse sentido, a necessidade de se desenvolver políticas públicas para os professores que estão em início de carreira, com programas contínuos que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação.

A pesquisa intitulada “Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil”, coordenada por André (2015), buscou conhecer iniciativas de apoio aos professores em sua inserção na carreira, em cinco estados brasileiros, sendo representados pelas suas Secretarias Estaduais de Educação – SEE e dez municípios, sendo representados pelas Secretarias Municipais de Educação - SME. Nesse estudo

[...] são apresentados dados referentes aos processos de formação continuada encontrados nas secretarias de educação visitadas: quais são os órgãos responsáveis pela formação, como são escolhidos os formadores, quais os conteúdos e as metodologias das formações, quais as demandas dos professores, como é feita a avaliação da formação (ANDRÉ, 2015, p.34).

Há ainda uma discussão acerca das ações existentes, das políticas voltadas aos professores iniciantes e da inserção na carreira docente. Os dados apresentados na pesquisa (2015) oferecem vários subsídios para os órgãos e profissionais que são responsáveis pela implementação de políticas de formação de professores e dão ênfase para a fase inicial da carreira, quando o professor é inserido na atividade docente.

André (2015) destaca nesse trabalho dados coletados no âmbito da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” (DAVIS *et al.*, 2012), na qual os autores tiveram como objetivo principal verificar como tem ocorrido a formação continuada de professores em diferentes

estados e municípios brasileiros, focando, em especial, as escolhas das secretarias estaduais (SEEs) e municipais (SEMs) de educação diante das demandas existentes; as modalidades por meio das quais as ações são desencadeadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados; além de realizar uma análise dos diferentes modelos usados para desenvolver as ações formativas contribuindo para os estudos que têm buscado a consolidação de novos paradigmas para a formação dos professores, que promovam o aprimoramento profissional dos docentes como condição para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil.

É certo que o investimento na formação de professores é um dos caminhos viáveis para a melhoria da qualidade do ensino, porém esta não é uma condição isolada, está inserida em um conjunto maior de ações que devem acontecer de forma integrada à formação dos professores. Quando se pretende investigar uma política ou um programa de formação continuada é necessário conhecer as concepções teóricas que embasam as ações propostas, com vistas a compreender como ela se efetivará na prática docente e como será medido o impacto por meio dos resultados de aprendizagens alcançados.

Davis *et al.* (2012, p.12) apresentam as diferentes abordagens que subsidiam teoricamente as ações de formação continuada identificadas nos estados e municípios investigados pela pesquisa, podendo ser evidenciadas abordagens divididas em dois grandes grupos: o primeiro centra na pessoa do professor (individualmente) e o segundo centra nas equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas inserindo o professor no coletivo, conforme se destaca a seguir:

[...] O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor. Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes:

I. Uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;

II. A formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;

III. Os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

O segundo grupo de estudos sobre formação continuada de docentes, diferentemente, não mira o desenvolvimento do professor individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo correr, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos:

I. Aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal

responsável pelas ações de formação continuada na escola;  
II. Aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (DAVIS *et al.*, 2012, p12).

André (2015) chama a atenção para o fato de que os dados coletados na pesquisa de Davis *et al.* (2012) com os ocupantes de cargos de secretários de educação ou assessores diretos, não permitiram identificar nem mensurar o nível de participação dos professores no processo de planejamento e desenvolvimento das ações formativas; nem tampouco a participação dos docentes para sugerirem temas para suprir as questões que surgem e as necessidades que emergem da prática pedagógica; ou mesmo a criação de situações nas quais os professores pudessem refletir sobre sua prática com seus pares, de modo a efetivar um trabalho colaborativo na escola.

Foi possível, no estudo de André (2015), reconhecer que o modelo de formação que ainda prevalece nas redes de ensino está baseado em uma concepção transmissiva, onde o professor é visto como um “receptor”, sendo realizadas por meio de ações pontuais como palestras, oficinas, seminários, sem continuidade.

O oposto à concepção transmissiva de formação, seria o que Lima (2007) denomina a formação como *continuum*, pois se organizaria como um conjunto sistêmico de ações processuais desenvolvidas ao longo de toda a vida. A inserção na carreira se caracteriza como “um dos momentos desse que, apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indeléveis” destacando “que esse momento daria ‘o tom’ da constituição da trajetória” (LIMA, 2007, p.141).

Os dados dos estudos de André (2015), Davis *et al.* (2012) e Lima (2007) revelaram que as queixas dos professores em relação aos modelos de formações são justificadas quando identifica-se que essas ainda estão centradas no professor, em sua maioria, e não na escola enquanto coletivo; além disso, caracterizam-se por ações que não acompanham os efeitos das formações no trabalho em sala de aula e não auxiliam a intervenção na prática, de modo que possam impactar na criação de oportunidades significativas de aprendizagens e na melhoria dos resultados dos seus alunos.

No que diz respeito aos professores iniciantes, André, (2015) apresenta algumas ações voltadas a eles nos cinco estados e dez municípios em análise, mas observa que são ações realizadas ainda de forma isolada e cuja característica fundamental é apenas o acompanhamento do professor iniciante.

André (2012; 2015) destaca entre as ações voltadas para os professores iniciantes as ações das SEE do Espírito Santo e do Ceará e das SME de Sobral (CE), de Jundiáí (SP) e de Campo Grande (MS). No estado do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção em duas etapas, a primeira constituída por um processo de formação de 60 horas (com todas as dinâmicas características e trocas entre os pares) e a segunda sendo uma prova eliminatória (ANDRÉ, 2015, p. 121).

No estado do Ceará houve, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, além disso, após essas etapas, o candidato participa de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade EAD. E, posteriormente a este processo, na escola, os professores iniciantes são acompanhados pelos gestores. (ANDRÉ, 2015, p. 121).

Ainda no Ceará, Calil e André (2016) destacam que, no município de Sobral:

Os dados também evidenciaram uma disposição dos gestores para a revisão da proposta de formação, levando em conta a avaliação dos resultados obtidos. O levantamento das opiniões dos professores iniciantes sobre a formação que lhes é oferecida mostrou um grau de satisfação generalizado sobre sua contribuição para o trabalho de sala de aula e para o seu desenvolvimento profissional (CALIL; ANDRÉ, 2016, p.906).

Em Jundiáí (SP), logo que iniciam, os professores passam, ao longo de 30 dias, por capacitação remunerada, antes de entrar em sala de aula. Já nos municípios de Sobral (CE) e Campo Grande (MS), os projetos consideram as especificidades locais, respeitando a história e a evolução das políticas educativas e dos autores nelas envolvidos (ANDRÉ, 2012, p. 127).

O município de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, também possui um programa para os professores iniciantes, constituído por 5 etapas ou “momentos”, ao longo dos quais o professor participa ativamente do processo formativo. No que se refere a estes momentos, André (2012) identificou cinco aspectos relevantes:

- a. Inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
- b. Prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
- c. Busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;
- d. Referencia o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos;
- e. Preocupa-se com a avaliação do processo de formação (ANDRÉ, 2015, p.125).

Calil (2014), em sua tese de doutoramento intitulada “A formação continuada no município de Sobral (CE)”, traz o histórico da construção da política de educação da Secretaria Municipal e destaca, entre as ações, a criação da Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM), que oferece programas específicos de formação, estudo de currículo e reflexões sobre as práticas docentes.

Apesar da impressão positiva em relação às propostas de propostas de Sobral e Campo Grande, André (2012, p. 125) sugere que se faça “[...] uma investigação mais detalhada com a equipe gestora das escolas e, principalmente, com os professores iniciantes para avaliar a contribuição efetiva das ações de formação em sua prática profissional”.

André (2015), em linhas gerais, com base nos dados coletados junto às secretarias participantes do estudo, conclui que as dificuldades encontradas são diversificadas, porém estão centradas na rotatividade dos professores e na manutenção de uma formação inicial competente. Para superar essas dificuldades, são necessárias, segundo a autora (2015) políticas docentes mais globais, bem como o melhor gerenciamento do tempo dedicado para a formação, que se apresenta, ainda, motivo de queixas por parte dos professores. Outro ponto destacado pela autora são os efeitos das ações de formação, acompanhamento e avaliação continuada nas escolas, apresentando-se ainda em condições pouco formais.

O estudo de André (2015) analisou ainda o impacto dos programas de inserção à docência em vigência que foram implantados por meio da parceria entre a universidade e a escola, que tinham como objetivo “oferecer melhor preparo aos futuros docentes, com atividades que os ajudem a se inserir no cotidiano escolar” (André, 2015, p.42). Dentre eles:

- PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), parceria entre as Universidades Públicas e as redes municipais de ensino, com financiamento da CAPES, por meio da qual os alunos dos cursos de licenciaturas recebiam um bolsa-estágio para atuarem 10 horas semanais na escola, sendo 8 horas para atividades desde o conhecimento do contexto escolar, o planejamento, as ações e os projetos, ou seja, a regência da sala de aula e 2 horas para atuar com monitoramento e avaliação durante todas as etapas do processo, sempre acompanhados por um professor supervisor da própria escola. Semanalmente os alunos bolsistas e o professor supervisor se reuniam para estudar os casos de ensino e temas que pudessem auxiliar o desenvolvimento da atuação do aluno-estagiário na sala de aula e na escola;

- Bolsa Alfabetização, criada pela SEE de São Paulo e pretendia que o aluno-estagiário atuasse como auxiliar nas salas de alfabetização (2º ano), tendo que elaborar um plano a partir da experiência vivida na escola;
- Parceria entre as Prefeituras e as IES (Instituições de Ensino Superior) por meio da qual o aluno-estagiário atuava nas classes de 1º ano do Ensino Fundamental, que se encontravam em processo de alfabetização, recebendo uma bolsa-auxílio. Em Jundiaí, esse valor era de R\$500,00, além desse estagiário receber um certificado pela participação nas formações que seriam consideradas como parte da pontuação em um possível futuro ingresso na rede municipal.

André (2012; 2015) reitera que os programas de desenvolvimento profissional devem ser realizados em suas primeiras vivências, reconhecendo que a formação não se conclui na graduação, possibilitando que o professor iniciante não desanime logo nos seus primeiros anos de docência, diante das inúmeras dificuldades com as quais se depara na sua inserção à carreira docente. Afirma que o reconhecimento deve partir de ambas as partes, mas, em especial, por parte dos gestores da educação, com programas de inserção à docência em uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento profissional, para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório e de fato contribuam com a prática do professor iniciante lá no chão da sala de aula e nos diferentes espaços e contextos que compõem a vida cotidiana na escola.

Os estudos indicam que é urgente se pensar na proposição de ações e programas de formação de professores que contemplem a etapa da inserção profissional docente atribuindo-lhe um novo sentido, de modo a auxiliar esse professor no início da carreira, evitando que ele desista, colaborando com sua formação, uma vez que os primeiros anos da carreira são de extrema importância para todo o seu desenvolvimento ao longo da trajetória profissional.

Um aspecto importante nesse período é a possibilidade de trabalho colaborativo entre os professores, como destaca Marcelo Garcia (1999, p.132): “partilhar experiências e preocupações com os outros professores principiantes, ajuda a superar o chamado ‘choque de realidade’[...]”. Há que se repensar os espaços de formação coletiva na escola, de modo que os professores iniciantes possam ser acolhidos e ter oportunidades de trocas com seus pares.

É fundamental que os programas de formação docente levem em conta a realidade na qual os professores estão inseridos, reconhecendo as diferentes formas de precarização profissional a que possam estar sujeitos, para estabelecer um diálogo que ultrapasse a idealização da atividade do educador em rumo à efetiva profissionalização.

Davis *et al.* (2012) destacam que as propostas de formação para professores devem contribuir para o “desenvolvimento profissional dos docentes” de maneira que eles sejam compreendidos e valorizados como sujeitos ativos, capazes de assumirem o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem, profundamente compromissados com as gerações que se encontram sob seus cuidados nas escolas.

Ao concluírem o estudo intitulado “Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” Davis *et al.*(2012) defendem a premissa segundo a qual a formação de professores deve se constituir com extrema importância para as políticas públicas, assegurando condições para que a escola exerça efetivamente sua função de ensinar e garantir a aprendizagem de todos os alunos, formando assim cidadãos ativos na construção de uma sociedade caracterizada pela equidade e pela justiça. A formação não pode ser pensada somente como uma ação eventual, centrando-se apenas no domínio dos conteúdos e/ou disciplinas curriculares, ou apenas nas características pessoais inerentes a cada docente, mas como um processo permanente e parte integrante do desenvolvimento profissional docente:

[...] Além de fazer avançar o conhecimento e as habilidades profissionais, outras metas precisam ser atingidas: acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, sua escola, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade (DAVIS *et al.*, 2012, pp.82-83).

Ao final do referido estudo, Davis *et al.* (2012) apresentam XI proposições para formação de professores no Brasil, e para os objetivos desta pesquisa é fundamental destacar integralmente a proposição número II, que trata de um modelo de formação que considera cada etapa ou ciclo da carreira docente, com destaque para o item de número 1, que salienta a proposição de programas específicos aos professores iniciantes:

II Coordenar a oferta de formação continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas:  
1 dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permitam, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos* da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido (DAVIS *et al.*, 2012, p.83 – grifo nosso).

Os múltiplos aspectos identificados nos estudos acerca das políticas de formação de professores, em especial aquelas que consideram as diferentes fases da docência, indicam que

o Brasil tem um longo caminho a percorrer, sugerindo como medida inicial que se fosse criada:

[...] uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil, que estaria encarregada de elaborar uma proposta, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimento às peculiaridades regionais e locais, seria uma maneira de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes (ANDRÉ, 2015, p. 128).

Contudo, André (2015) alerta que “embora seja hoje bem incisiva a proposta de formação continuada que defende a organização de programas diferenciados em função do ciclo profissional do professor, são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira” (ANDRÉ, 2015, p.37).

Com base nas reflexões dos estudos examinados, pode-se afirmar a necessidade urgente da construção de uma política pública nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, na qual estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições, regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas públicas regionais e locais, caso contrário, há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, cujo interesse foi investigar o processo de inserção profissional docente no Ensino Fundamental em escolas públicas de uma rede municipal de ensino, verificando como professores iniciantes vivenciam o início na carreira docente, bem como os desafios enfrentados por eles no momento da inserção na carreira docente e as condições encontradas na instituição escolar que facilitaram ou dificultaram esse processo.

Assim, buscou-se um percurso metodológico que permitisse examinar a compreensão relativa ao processo de inserção profissional docente no Ensino Fundamental em escolas públicas de uma rede municipal de ensino, identificando como professores iniciantes pensam, sentem e compreendem o início na carreira docente. Cuidou-se, neste sentido, por identificar, revelar e compreender as impressões dos interlocutores, num diálogo com o aporte teórico que forneceu toda a fundamentação para as discussões apresentadas no texto.

Como fundamento metodológico para a definição dos procedimentos da pesquisa, recorreu-se aos estudos de André (2016), Gatti (2002, 2015), Weller (2013) e Pfaff (2013), no intuito de compreender o papel e a função da pesquisa em educação, conhecer os principais métodos utilizados nesse campo e a importância de alinhar os procedimentos aos objetivos preconizados neste estudo. Por meio das contribuições de Lakatos & Marconi (2003) e Gil (1994), tornou-se possível apreender a natureza da pesquisa científica bem como suas qualificações, auxiliando na definição quanto à metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

À pesquisadora, estar inserida no contexto da escola, atuando como docente, foi uma variável importante no processo, pois permitiu conhecer o funcionamento e a rotina escolares, bem como identificar alguns aspectos que a auxiliaram na condução do estudo. Exigiu, por outro lado, um esforço de distanciamento por reconhecer, como lembra André (1995), a familiaridade do pesquisador com a realidade investigada.

Souza e Carvalho (2016) apresentam uma discussão sobre ato de pesquisar em ciências humanas e como os resultados são trazidos na produção do texto final, destacando que o interlocutor da pesquisa deve ser considerado “como parceiro e coautor” do texto. Assim, ainda que a análise dos dados neste estudo não seja desenvolvida na perspectiva da análise de discurso, assumiu-se a denominação “interlocutores” para os participantes da pesquisa, não apenas por uma questão de identificação, mas, especialmente, porque esses são

considerados coautores deste texto, pois suas vozes conferem conteúdo à análise. Souza e Carvalho (2016) destacam que, ao considerar a interlocução constituinte da pesquisa se assume um compromisso ético a partir das premissas do dialogismo e da alteridade para iluminar o encontro com o outro no campo e, posteriormente, na escrita do texto (SOUZA & CARVALHO, 2016).

Como o conhecimento de si próprio acontece no cotidiano das relações que se estabelecem entre pessoas, também o ato de pesquisar configura-se como um acontecimento na vida, que se efetiva entre o pesquisador e seus interlocutores. O conhecimento construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no contexto em que o pesquisador está inserido, e no qual participam diversas vozes (SOUZA & CARVALHO, 2016, p.100).

Ao longo da trajetória profissional, em um período de vinte anos, a pesquisadora conheceu e conviveu com diversos professores iniciantes no desempenho de diferentes papéis, como já explicitado na introdução deste texto. Conhecer o contexto, o espaço escolar e suas características é de grande relevância em um processo de pesquisa, pois permite reunir o maior número de elementos para a discussão acerca dos resultados encontrados. E hoje, entender a importância da escuta desses professores iniciantes torna ainda maior a responsabilidade assumida com os resultados apresentados no presente trabalho.

Cada escola possui características peculiares, mesmo pertencendo a uma mesma rede de ensino, e o contexto diferenciado de cada uma influencia o modo como pensam, sentem e compreendem as condições encontradas pelos professores iniciantes, como Ludke e André (1986) ressaltam:

A justificativa para que o pesquisador mantenha o contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estão muito influenciados pelo seu contexto. Senão assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 10).

Ludke e André (1986) destacam que o ingresso no universo escolar requer um olhar atento para compreender como se constroem as interações e as relações sociais e pessoais, as formas de acolhimento entre os pares, entre os diferentes segmentos, dos gestores para com os professores e funcionários, as normas de convivência, entre outros elementos que compõem o ambiente escolar.

O percurso metodológico buscou inspiração nesses diversos aportes. No entanto, como lembra Gatti (2007, p. 63), “o método não é um roteiro fixo, é uma referência” e,

neste sentido, está sempre em construção. A apropriação do método pelo pesquisador oferece as bases e a orientação necessárias para conferir consistência à investigação, mas cabe a ele apoiar-se nessas referências para buscar soluções e alternativas no processo de busca e compreensão dos dados.

### **3.1 Contexto e Interlocutores da Pesquisa**

A leitura e a interpretação do contexto onde a pesquisa foi realizada, onde os interlocutores estão inseridos, não é uma tarefa simples, porém é imprescindível para a investigação de um problema em ciências humanas. Os professores iniciantes, interlocutores neste estudo, se revelaram e se expressaram não apenas a partir de suas vivências individuais, verbalizadas e compartilhadas na coleta de dados, mas também influenciados pelo contexto onde estão inseridos. As formas como as escolas organizam suas rotinas e as normas de funcionamento interno são diferentes, ainda que integrem a mesma rede de ensino. As relações estabelecidas em cada escola, sejam hierárquicas, ou aquelas entre os pares, com os alunos e com comunidade em geral, são delimitadas pelas normas do sistema, mas se constituem pela mediação dos sujeitos escolares que em seu trabalho cotidiano, interpretam e traduzem essas normas no dia-dia da rotina do trabalho pedagógico e no clima em cada unidade escolar (TARDIF, 2002).

No sentido de situar o contexto desta investigação, recorreu-se à pesquisa realizada por Veiga (2004), e apresentada na dissertação de mestrado intitulada “A construção da Rede Municipal de Ensino em Taubaté (1997-2000): uma análise crítica sob a ótica da supervisora de ensino”, na qual a autora analisa o processo de construção da rede municipal de ensino onde se situam os interlocutores desta pesquisa.

No período de 1997 até 2000, segundo Veiga (2004), a rede municipal passou por um grande processo de democratização. Inicialmente, o quadro quantitativo de escolas compreendia uma “escola mãe” (central) e 5 prédios anexos, passando para 21 escolas independentes, autônomas entre si e subordinadas ao “Departamento de Educação e Cultura e Esporte - DECE”, hoje SEED, Secretaria de Educação. À época, a gestão municipal fez a opção por ampliar a própria rede e municipalizou, naquele período, apenas as 6 escolas rurais do município.

Veiga (2004) relata que não havia nenhuma estrutura administrativa no DECE, sendo necessário criar tudo, desde documentos básicos para orientação curricular, passando pelas diretrizes de formação continuada dos Professores, pelo Regimento interno que preconizasse

princípios descritos pela LDB 9394/96 e ainda não efetivados, como a Requalificação da Avaliação e Desempenho Escolar do Aluno, chegando às normativas para a regulamentação da Gestão Participativa que incluísse a escola, a família e a comunidade.

Em 1999, após 10 anos de realização do último concurso, foi realizado um novo concurso público para professores dos ciclos I e II do Ensino Fundamental, com ingresso em agosto de 2000. À época, muitos professores que eram contratados em regime de CLT não foram aprovados no concurso e com “novos” professores a Rede de Ensino passou por grandes desafios. No entanto, ao final do ano 2000, o governo vigente perdeu a eleição e a descontinuidade das ações se efetivou por meio da implantação das ações da nova gestão, que optou por traçar suas próprias diretrizes para a educação do município.

O processo de municipalização fora iniciado no ano de 2001, sendo realizada a ampliação ao atendimento, sem as condições necessárias para a manutenção de um nível de trabalho adequado. Em 2004, foi criado o atendimento no período contrário ao regular, denominado pela então gestão de “período integral”, cujos “professores” eram estagiários dos cursos de licenciaturas ou profissionais da comunidade contratados por ter “notório saber”. Além disso, esse foi um período de grande expansão de vagas para alunos provenientes da rede privada, gerando turmas superlotadas e a precarização dos serviços escolares, pois nem todas as escolas tinham funcionários suficientes, tendo os professores que colaborarem com todos os tipos de serviço na escola, muito díspares das atribuições docentes. Esse contexto de adversidades e desafios foi vivenciado pela pesquisadora, que ingressou na rede municipal justamente mediante aprovação no concurso realizado em 1999.

Na gestão governamental municipal de 2005 a 2008, é possível identificar alguns avanços: realiza-se novo concurso público e se obtém a aprovação do Estatuto do Magistério Público Municipal, que organizou as jornadas de trabalho, normatizou o processo de atribuição de aulas e classes e instituiu o HTPC. Esta gestão permaneceu por mais 4 anos, mas sem nenhuma ação a ser destacada no segundo período.

A atual gestão municipal iniciou mandato em 2013, tendo sido reeleita em 2017. No âmbito da valorização dos professores e da melhoria nas condições de trabalho, não se identificam ações relevantes. Destaca-se como conquista a criação da função do professor coordenador (inexistente anteriormente) e a aprovação do projeto que regulamenta a concessão de bolsas de estudos aos professores que desejarem cursar mestrado e doutorado.

O breve relato da rede municipal de ensino que delimita o contexto de trabalho dos sujeitos desta investigação, revela um sistema que foi se constituindo com uma história de

descontinuidades e rupturas, passando por uma expansão muito rápida e desorganizada no final dos anos 1990, e pela constante mudança de dirigentes e equipes, ao sabor das mudanças na política municipal. Esta trajetória não favorece o estabelecimento de políticas públicas estáveis, orientadas por finalidades claramente definidas de melhoria da qualidade do ensino e formação dos seus professores.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino possui em seu quadro do magistério 1476 (mil, quatrocentos e setenta e seis) professores, sendo 1130 (mil, cento e trinta) efetivos, regidos por instituto previdenciário próprio, o IPMET – Instituto de Previdência do Município de Taubaté, e 346 (trezentos e quarenta e seis) professores contratados por tempo determinado, conforme regime da CLT, com contrato por tempo determinado de 2 (dois) anos, aguardando um período de 12 (doze) meses para provável retorno em novo contrato temporário.

Há ainda a presença marcante de muitos professores “eventuais”, aqueles que não possuem nenhum vínculo empregatício e que atuam conforme a necessidade de substituição dos professores, efetivos ou contratados, que se ausentam pelos períodos de faltas-aulas ou falta-dia (em virtude de afastamentos por abonadas, justificadas, licença médica, efetivo exercício). Ao ser formalmente questionada para obtenção de dados para esta pesquisa, a SEED informou não possuir um quantitativo de professores eventuais devido à rotatividade dos mesmos pelas escolas.

Entre os professores efetivos, apontados pelo setor de atribuição de aulas da SEED, o quantitativo de professores iniciantes abrange o total de 71 (setenta e um), sendo 6 (seis) atuantes nos anos iniciais e 66 (sessenta e seis) nos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da reunião desses dados fornecidos pela SEED do município de Taubaté é possível chegar a um quadro quantitativo de professores do Ensino Fundamental que atuam na rede no ano de 2019. A tabela a seguir apresenta os números referentes aos professores que são efetivos, efetivos iniciantes e celetistas, porém o quantitativo de professores iniciantes entre os celetistas e “eventuais” também não foi cedido.

Tabela 7 - Situação Funcional dos Professores do EF, na Rede Municipal de Taubaté

Segmento	Categoria	SITUAÇÃO FUNCIONAL			
		Estatutários Celetista Estável		Celetistas Contratados	Eventuais
		Total	Afastados		
Ensino Fundamental I	PI	432	186	169	Variável
	PI Iniciante	5	- x -	Não informado	Não informado
Ensino Fund. II / Médio	PIII	627	177	177	Variável
	PIII Iniciante	66	- x -	Não informado	Não informado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os professores que assumem as aulas do Ensino Médio são os mesmos professores que atuam no Ensino Fundamental, sem enquadramento funcional diferenciado, dada a habilitação mínima exigida para os dois níveis de ensino ser a graduação a nível de licenciatura na área afim.

O atendimento do Ensino Médio na Rede Municipal é ofertado em uma única escola, EMEFEM Prof. José Ezequiel de Souza, a primeira escola municipal da cidade, por uma questão política de se manter a tradição do “Ezequiel”, como é conhecida a escola. O acesso ao Ensino Médio “municipal” só é permitido aos alunos matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal, e ocorre por meio de uma classificação obtida pelo aluno com base na média aritmética anual nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Existem algumas Unidades Escolares na área rural do município, que oferecem o Ensino Médio, vinculadas à escola sede, o Ezequiel.

Alguns dados solicitados à SEED sobre os professores iniciantes não foram fornecidos com a justificativa de não estarem compilados. Em posse desses dados, pretendia-se identificar com precisão quantos entre os professores iniciantes estariam no início da carreira docente, nos três primeiros anos de inserção, e destes quantos já tiveram experiência em outra rede ou escola, anteriormente ao ingresso na rede municipal. Não sendo possível o acesso a estas informações, buscou-se a identificação dos iniciantes junto às escolas, como detalhado a seguir no item sobre os procedimentos para coleta de dados.

Para este trabalho, foram convidados 20 (vinte) professores dos dois ciclos do Ensino Fundamental para a realização de grupos de discussão, porém apenas 11 (onze) compareceram aos encontros marcados para a realização da pesquisa:

- Grupo I: compostos por 5 (cinco) Professores I, todos pedagogos de formação.
- Grupo II: constituídos por 6 (seis) Professores, sendo 5 Professores III, especialistas de formação, e uma Professora I, pedagoga.

A ideia de agrupar os professores por nível de ensino em que atuam considerou, a priori, o formato dos cursos de graduação, que tendo características distintas, poderiam impactar a construção das concepções acerca de como cada um dos grupos pensa, sente e compreende o início na carreira docente.

No curso de Pedagogia, o currículo apoia-se, geralmente, em uma formação pedagógica ampla e aprofundada, voltada para as questões de ordem didática, metodológica e dos fundamentos da educação. As demais licenciaturas, no entanto, possuem em seus currículos uma pequena parte voltada para a formação pedagógica, dedicando-se mais à formação dos objetos específicos de cada área do conhecimento. Neste sentido, as concepções, os conhecimentos pedagógicos, as vivências e as crenças dos professores tendem a ser influenciados pelos diferentes modelos formativos predominantes na formação inicial.

### **3.2 Instrumentos e coleta de dados**

A opção por métodos qualitativos requer muitos cuidados, disciplina, ética e responsabilidade do pesquisador, em virtude das informações apresentarem um grau elevado de complexidade e pessoalidade, tornando a análise uma tarefa difícil, uma vez que exige muita perspicácia para identificar as informações que se pretende coletar e ao se fazer a ponte com os pressupostos e referenciais teóricos que embasarão o estudo. Gatti (2002) chama a atenção para o momento de escolha dos métodos:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas. Para tudo tem que se ter um domínio da área e de áreas transversas. Tudo isso se agiliza não só pela cognição, mas pela imaginação investigativa e pela intuição (GATTI, 2007, p. 63).

Ainda segundo Gatti (2007, p. 63) “o desenvolvimento do trabalho da pesquisa só se faz no próprio trabalho de pesquisa”. Assim, o desenho metodológico proposto para a realização da pesquisa sofreu adequações ao longo de todo o processo, a fim da obtenção de

dados mais completos e fidedignos. Por diversos momentos, os objetivos foram revisitados, a delimitação do tema revista de modo que pudesse estabelecer um foco que auxiliasse na busca por elementos que permitissem responder à questão principal que deu origem ao problema investigado no presente estudo.

Considerando os objetivos traçados para este estudo, optou-se pelo grupo de discussão como instrumento de coleta de dados. Segundo Weller (2010, p. 247), o grupo de discussão “[...] é um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo”. Ao longo da condução do grupo de discussão os interlocutores na pesquisa puderam se expressar, tornando possível à pesquisadora conhecer suas visões de mundo e suas impressões acerca do contexto no qual estão inseridos, possibilitando acesso aos dados analisados neste estudo.

O grupo de discussão tem sido muito utilizado nas pesquisas sociais como um importante método, como bem demonstrado por Silva, Almeida e Gatti. (2016, p. 300):

Como o próprio nome indica, parte-se de um grupo previamente selecionado, segundo critérios que atendam aos objetivos da pesquisa, ao qual se propõe a discussão de um tema específico, deixando os participantes livres para seguirem seu curso de ideias e trocas. O processo de discussão em si é o importante, pois visa a colher elementos, opiniões, ideias diversificadas que emergem quanto ao tratamento do tema, sem que se pretenda consenso ou finalização com alguma proposta ou qualquer outra ação. O conteúdo discursivo que emerge é o material esperado para os fins de uma investigação sobre um problema determinado.

Em grupo, os interlocutores refletiram a partir de uma mesma questão e, ao expressar suas opiniões, entraram em contato tanto com opiniões convergentes como divergentes, o que exige um esforço maior para abstrair, compreender e interpretar, enquanto que se participantes de uma entrevista individual apenas teriam respondido às questões considerando unicamente as próprias opiniões e crenças. Durante o grupo de discussão, os interlocutores tiveram ainda a oportunidade de rever suas concepções e opiniões, compartilhando-as e conhecendo novas formas de pensar, sentir e agir dos seus pares, daqueles que, assim como eles, também se encontravam na situação de professores iniciantes.

Assim, a escolha metodológica pelo grupo de discussão mostrou-se adequada ao estudo, porque permitiu reunir professores iniciantes no Ensino Fundamental de uma mesma rede de ensino, porém de diferentes escolas, com realidades distintas, mas com aspectos comuns. Todos os interlocutores encontravam-se na mesma situação, nos primeiros anos de docência, apresentando muitas similaridades, mas, ao mesmo tempo, cada um com suas características, decorrentes da história de vida, da sua formação escolar, dos contextos das

escolas onde atuam, da classe social de origem e onde está inserida a(s) escola(s), de questões de gênero, etnia, religião, entre outras especificidades que estabeleciam uma universidade de diversidade. Foi possível à pesquisadora, no âmbito dos grupos de discussão e após a revisão do material transcrito, conhecer não apenas as experiências e opiniões dos interlocutores, mas como se posicionam enquanto coletivo diante de um aspecto ou tema a discutido.

Na pesquisa, foram realizados 2 (dois) grupos de discussão, com duração de aproximadamente uma hora cada. A pesquisadora mediou as discussões a partir de um roteiro previamente elaborado, que permitiu conduzir os diálogos, ainda que não de maneira fixa ou estanque, garantindo a participação de todos os professores iniciantes, interlocutores no estudo.

A opção por este instrumento levou em conta a premissa de que em grupo, muitas vezes, as pessoas tendem a se colocar com mais espontaneidade, contribuindo com seus relatos e enriquecendo o estudo, melhor qualificando-o para a análise e a discussão dos resultados ao longo do trabalho de pesquisa.

Considerou-se ainda que o instrumento grupo de discussão fora o mais adequado à proposta do estudo porque os interlocutores são “jovens” na carreira (e também em idade); propor um grupo para discutir as ideias, os valores e as concepções que deram e dão sentido à escolha pela profissão seria a estratégia mais viável diante da busca por dados que expressassem seus sentimentos, percepções e impressões acerca da forma como foram recebidos e acolhidos pelas escolas, dinamizando e fomentando os diálogos. Em grupo, para a maioria das pessoas, é mais confortável relatar suas experiências por meio da troca entre os pares. Perceber, por meio das discussões, que suas impressões e vivências no contexto da escola, no momento inicial da carreira, são similares e comuns às dos colegas, assim como muitas angústias e desafios enfrentados, se configurara como uma oportunidade muito rica para a troca entre os interlocutores; pois em grupo podemos “falar” algo que individualmente não falaríamos ou mesmo não teríamos sido provocados a pensar sobre.

Weller (2006), em um estudo sobre o uso do instrumento do grupo de discussão em pesquisas com adolescentes, apresenta os principais aportes teóricos que o caracterizam e o diferenciam do método do grupo focal, uma vez que essas abordagens, embora tenham semelhanças, não devem ser confundidas como sinônimos. Nesse sentido, Weller (2006) destaca o objetivo e importância do grupo de discussão:

Os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247).

Ainda sobre o grupo de discussão, Meinerz (2011, p.486) discute o seu uso como uma opção metodológica nas pesquisas em educação e destaca:

O grupo de discussão, referenciado na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

No grupo de discussão, assim, o diálogo é o eixo condutor e possibilita as trocas de experiências e o compartilhamento das vivências; a escuta do outro influencia o processo de reflexão e a tomada de decisão para o estabelecimento de uma troca ou para a interferência no percurso que a discussão está tomando. No coletivo, são expostos acontecimentos e situações significativas no exercício da docência, remoradas desde a época da formação escolar (quando os professores iniciantes eram alunos) ou mesmo da formação inicial (quando eram alunos na condição de futuros professores). É muito comum serem evocadas as pessoas consideradas importantes para os interlocutores, pessoas que, de alguma forma, colaboraram, inspiraram ou impactaram suas trajetórias.

Assim, foi possível identificar os processos e conteúdos acerca das questões propostas não de modo individualizado, mas de modo coletivo, indo além dos aspectos racionais, mas adentrando às representações sociais e afetivas do grupo em sua dimensão coletiva; onde a “fala” de um dos participantes impacta ou influencia as falas dos demais participantes, contribuindo para discussões colaborativas, ainda que os posicionamentos possam divergir ou se contrapor. Meinerz (2011, p.486) destaca que “[...] tal postura remete à concepção do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida”.

Os resultados das discussões vão além de apenas contribuírem como material para as análises e discussões no estudo; certamente causam impacto nos participantes e na própria

pesquisadora, contribuindo com seus processos de formação como pessoas e profissionais de ensino que ao retornarem às escolas não serão mais os mesmos, mais um aspecto que justifica a opção pelo termo “interlocutores” na acepção aqui resgatada para identifica os participantes da pesquisa (SOUZA & CARVALHO, 2016).

### **3.3 Procedimentos de Coleta de Dados**

Os interlocutores desse estudo são professores iniciantes, com até 3 anos de inserção na carreira docente, que atuam na rede pública municipal de ensino. O projeto inicial da pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem como uma das funções zelar pelos padrões éticos e aprovar sua realização, ou não, mediante a garantia dos direitos dos participantes. Após parecer conclusivo e aprovação pelo CEP-UNITAU, a fim de convidar os professores iniciantes a participarem da pesquisa, foram assumidos os seguintes passos consecutivos:

- 1) Envio de um ofício à área de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, solicitando a identificação dos professores que tenham até 5 anos de ingresso na carreira docente, a completar o 5º ano em 2019, assim como das escolas onde estão atuando na rede de ensino;
- 2) Envio de um e-mail aos gestores escolares apresentando o estudo e solicitando o contato dos professores iniciantes que atuem em suas Unidades Escolares, com relação nominal, contato telefônico e e-mail, para que a pesquisadora pudesse convidá-los a participar do estudo, mediante autorização da Secretaria de Educação;
- 3) Contato com o diretor, via telefone, e por meio de aplicativo de mensagem com cada um dos professores iniciantes, cujos diretores indicaram à pesquisadora e que manifestaram interesse em participar do estudo.

Em um primeiro momento, a devolutiva das escolas não aconteceu como o desejado e esperado, tendo a pesquisadora que partir para o contato direto e pessoal com os diretores das escolas, conseguindo, assim, os contatos de professores iniciantes que pudessem ser convidados para participar dos grupos de discussão. Foi, então, solicitada a autorização dos gestores das escolas para o envio do convite com a data e o local dos encontros para os grupos de discussões aos professores que se apresentaram voluntariamente para participarem do estudo.

Os grupos de discussão foram realizados em uma escola da Rede Municipal de Ensino, comumente utilizada para os encontros de formação, sendo conduzidos pela pesquisadora responsável pelo estudo, que atuou como moderadora, e de uma funcionária voluntária da escola que sediou os encontros, que executou a função de observador-relator. Todas as discussões foram devidamente registradas em gravações digitais, além das anotações acerca do contexto das falas, observando-se: as interações entre os interlocutores com a pesquisadora e os interlocutores entre eles; a forma como se expressaram verbalmente, gestos, expressões faciais (manifestações não verbais); o clima construído pelo grupo.

Os registros das sessões foram realizados por meio de gravação em áudio, utilizando-se de dois gravadores para garantir a cobertura completa dos diálogos. Optou-se apenas pelo registro em áudio, pois algumas pessoas se sentem desconfortáveis para exporem seus pontos de vista e fatos vivenciados quando estão em gravações audiovisuais. Foi solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário de caracterização para coleta de dados gerais de identificação e também a leitura e explicação do termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi disponibilizado no início do encontro para assinatura dos participantes. Todos esses procedimentos visavam garantir um clima de confiança e maior segurança aos interlocutores sobre a reserva de seu anonimato e mais liberdade sobre a própria fala, já que, desprovidos de julgamentos, eles poderiam se sentir mais à vontade para se expor e revelar como pensam, sentem e compreendem o início na carreira docente.

Foram realizados dois grupos de discussão com professores iniciantes no Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino do Município de Taubaté / SP, agrupados de acordo com a formação inicial e ciclo de atuação.

Do primeiro grupo, participaram 5 (cinco) professoras iniciantes com formação em Pedagogia, que são aptas a lecionar na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Fundamental, sendo que apenas 1 (uma) das professoras iniciantes estava atuando na Educação Infantil no momento da condução do grupo, e os demais docentes atuam junto a turmas de 1º ao 5º ano<sup>6</sup>.

Do segundo grupo, participaram 6 (seis) professores, sendo 5 (cinco) “especialistas”: 1 de Língua Portuguesa, 2 de História, 2 de Geografia que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que uma professora também atua no Ensino Médio na rede estadual, e

---

<sup>6</sup> No primeiro grupo participou uma professora, entre os 5 (cinco) participantes, que em 2019 estava atuando com a turma de Educação Infantil, porém quando fora convidada, no final do ano de 2018, estava com turma do ciclo I do Ensino Fundamental, considerando ser a formação a mesma e devido ao interesse efusivo demonstrado em participar do estudo, o convite foi mantido e sua participação contribuiu com as reflexões da pesquisa.

uma Professora I (pedagoga) também participou neste grupo por não ter sido possível participar do grupo de PI's em virtude de um compromisso na data do referido encontro.

Os dois encontros nos quais aconteceram os grupos de discussão ocorreram nos dias 09 (grupo 1) e 10 (grupo 2) do mês de outubro, do ano de 2019, somente após a emissão do parecer expedido pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (Anexo A). Os professores que aceitaram participar como interlocutores neste estudo, o fizeram voluntariamente, participando dos encontros fora do horário de aula, em dia livre, em uma escola neutra, comumente usada para as formações da própria Secretaria de Educação.

Considerando que os interlocutores do estudo foram ao local do encontro logo após o término do dia de trabalho, ofertou-se um lanche, logo que chegarem no local, de modo que se sentissem bem acolhidos e confortáveis para a realização do trabalho, criando um clima descontraído para o início das discussões. O transporte dos professores que não possuíam condução própria até o local da coleta de dados foi custeado pela pesquisadora como forma de viabilizar a participação daqueles que manifestaram interesse em contribuir com o estudo, mas que não possuíam condução própria.

Vale ressaltar que, apesar do não comparecimento da totalidade dos professores convidados, o número de interlocutores em cada grupo de discussão, segundo os referenciais metodológicos adotados nesta pesquisa, foi suficiente para conduzir uma reflexão tal como a esperada para esse instrumento de coleta de dados, dessa forma, o trabalho de discussão com os interlocutores presentes permitiu desenvolver as análises aqui apresentadas, tendo como aporte os referenciais teóricos que subsidiam este estudo acerca da inserção profissional docente.

As discussões foram orientadas por um roteiro, previamente elaborado, apresentado no apêndice IV. De maneira geral, esse roteiro foi construindo contemplando as seguintes questões: 1) uma apresentação pessoal de cada um dos interlocutores e do(s) motivo(s) da escolha pela profissão docente; 2) uma questão de aquecimento acerca das lembranças do primeiro dia na escola e na sala de aula; 3) três questões norteadoras que pretendem trazer à tona as descrições, impressões e os sentimentos dos professores iniciantes sobre os principais desafios enfrentados quando da sua inserção na escola e na sala de aula, o quanto a formação inicial os auxiliam (ou não) no início da carreira e quais as condições encontradas na escola, se possui apoio e acompanhamento do seu trabalho; 4) uma questão de fechamento. As questões norteadoras: Como tem sido sua experiência neste início da carreira docente, os principais desafios e dificuldades que têm encontrado? O quanto sente que sua formação

inicial o auxilia nesta fase inicial? Na escola, com o apoio de quem você já pôde contar? Em quais situações pediu auxílio? E questão de fechamento: em algum momento pensou em abandonar a carreira docente e, se não, quais os motivos que o fazem continuar sendo professor?

Como já explicitado, ainda que houvesse um roteiro a ser explorado, as discussões que emergem ao longo da condução do grupo têm em si mesmas um dinamismo e uma trajetória peculiares aos interlocutores, que não permite nenhum tipo de rigidez. Portanto, o roteiro foi norteador, na medida em que algumas questões eram essenciais para serem abordadas, mas não funcionou de maneira fixa ou estanque, extrapolando, positivamente, o roteiro inicialmente delineado.

Ao final, a pesquisadora agradeceu a participação de todos os professores, ressaltando a importância da contribuição deles para com o estudo, uma vez que o diálogo estabelecido nos grupos de discussão “deu vida” ao estudo teórico que vinha sendo realizado ao longo da pesquisa. A pesquisadora salientou que as vivências e as experiências compartilhadas serviriam de suporte para a discussão que se pretende propor como decorrência deste trabalho acerca da inserção profissional docente, das necessidades que os professores iniciantes possuem nesta fase da carreira e da importância do acolhimento pela escola e pela rede.

### **3.4 Procedimentos de Análise de Dados**

Assim como a coleta de dados, a análise desse conteúdo é outra etapa de igual importância e complexidade na pesquisa, porque analisar, classificar, compreender, interpretar e organizar todas as informações coletadas de modo a apresentá-las neste texto, não é simples, especialmente pelo fato de que se faz necessário, aqui, traduzir todas as informações e as discussões em uma linguagem clara, coesa e compreensível para o leitor.

Weller (2006) apresenta o “método documentário” como uma das possibilidades para análise do conteúdo do grupo de discussão, e expõe as concepções, a origem e as adaptações que o compõe como um recurso que tem sido bastante utilizado por pesquisadores, com base nos estudos de Bohnsack (1999). Destacam que Mannheim (1921/1922; 1980; 1964 *apud* WELLER; BOHNSACK, 2013), ao apresentar o método documentário, sugere que ele seja um caminho para evidenciar o conhecimento relativo ao contexto local, inscrito nos espaços sociais e nas compreensões de visões de mundo de um determinado grupo e que “[...] as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem a um campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento atóxico

(WELLER; BOHNSACK, 2013, p. 68). O papel do pesquisador seria, então, o de encontrar formas de acessar, revelar e construir a explicação teórica desse conhecimento implícito, experienciado pelo grupo.

Na realização desse processo de interpretação é relevante a diferenciação feita por Mannheim de três “níveis de sentido” de um produto cultural: “[...] objetivo ou imanente, dado naturalmente; expressivo, transmitido por meio de palavras ou das ações; e documentário, ou seja, como documento de uma ação prática” (MANNHEIN, 1964 *apud* WELLER; BOHNSACK, 2013, p.69). Os três níveis coexistem, ou seja, “todo produto cultural apresenta os três níveis ou estratos de significação, passíveis de serem revelados pelas análises científicas” (WELLER; BOHNSACK, 2011, p.69).

É preciso salientar que esse método de análise dos produtos culturais ou de situações de vida e ações cotidianas é constantemente utilizado, lembrando que o último nível de interpretação (o documentário) oferece uma forma de compreensão imprescindível e que não pode ser confundido com os dois primeiros níveis. [...] Em outras palavras, o autor afirma, que o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserido num contexto específico e que, para entendermos seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção neste contexto específico (por exemplo, por meio do trabalho de interpretação) não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais (WELLER; BOHNSACK, 2011, p. 71).

A tarefa do pesquisador está calcada, então, em desvelar muitos dos conhecimentos que eles, interlocutores e pesquisadora, possuem, mas ainda não têm consciência que os tem, construindo uma interpretação teórica desse conhecimento atóxico. Weller e Bohnsack (2011) ressaltam que:

[...] os pesquisadores que adotam o método documentário em suas interpretações não partem do princípio de que sabem mais do que os sujeitos da pesquisa, mas da perspectiva de que, na realidade, eles mesmos não sabem o que e quanto sabem (WELLER E BOHNSACK, 2011, p.73).

Para que a pesquisa atinja seus objetivos e a investigação desenvolvida tenha qualidade, o pesquisador deve se apoiar em uma fundamentação metodológica pertinente, considerando o rigor necessário à produção do conhecimento científico. Não se trata de uma tarefa fácil, mas possível e que deve ser perseguida pelo pesquisador. Assim, o quadro que se apresenta ao final da investigação deve refletir a organização dos resultados obtidos em um processo de busca que não é linear, mas resultante de sucessivas releituras, pois “[...] o foco de análise na sequência das interações é extremamente importante, pois permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos” (GATTI, 2012b, p.48).

Nesta pesquisa, as transcrições integrais dos registros das discussões foram submetidas à apreciação dos interlocutores para que pudessem ser utilizadas no presente trabalho, no sentido de elucidar alguma dúvida, complementar alguma concepção ou mesmo para aprimorar o conteúdo da coleta de dados; no entanto, dos 11(onze) professores participantes, apenas 3 (três) retornaram e não sugeriram qualquer alteração no conteúdo de suas falas.

Com base nesses pressupostos e nos referenciais dos autores citados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GATTI, 2005; WELLER e ZARDO, 2013 e WELLER & BOHNSACK, 2011), a análise e a interpretação do conteúdo das discussões envolveram sucessivas leituras dos dados, buscando explicitar seus sentidos e significados, identificando pontos convergentes e divergentes, que possibilitem a organização do material em um quadro de análise que permita ascender aos objetivos propostos. O resultante desse processo é apresentado na sequência.

## 4. Professores Iniciais

### 4.1 Os Professores Iniciais no contexto da Rede Municipal de Ensino Taubaté

Serão retomadas nesta seção algumas características dos interlocutores da pesquisa que foram explicitadas anteriormente, mas essa recuperação de informações é fundamental para a apresentação do perfil detalhado dos interlocutores, mediante o qual serão apresentadas as análises dos dados. Assim, entre os 11 (onze) professores iniciantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Taubaté / SP que participaram neste estudo, 5 (cinco) atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 6 (seis) nos anos finais.

Figura 1 - Caracterização dos interlocutores por atuação



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Para apresentar a descrição do perfil de cada um dos professores iniciantes interlocutores neste trabalho, utiliza-se a sigla PI para caracterizar os professores que atuam nos anos iniciais e PIII para os professores que atuam nos anos finais, terminologia adotada na rede de ensino, campo da investigação. Além disso, para garantia do anonimato, foi definido um critério alfabético para identificar os professores, iniciando na letra “A” e terminando na letra “K”, sem nenhuma correspondência com o nome e/ou sobrenome dos interlocutores.

- PI – A: Pedagogo, 24 anos, sexo masculino, solteiro, com 8 meses de inserção profissional, contrato pelo regime da CLT para o período determinado de 2 anos, com

jornada de 48 horas/aulas semanais, atuando em uma única escola da rede, com 2 (duas) turmas do 4º ano. A escola onde atua encontra-se na periferia do município, em uma região de grande vulnerabilidade social<sup>7</sup>.

- P III – B: Pedagoga, com formação inicial em Letras, 31 anos, sexo feminino, casada, com 2 anos e 8 meses de inserção profissional, atuando como eventual, após o encerramento do contrato pelo regime da CLT, encerrado em dezembro de 2018. Como professora eventual, atua em várias escolas, sem uma jornada de trabalho definida, suprimindo as faltas dos professores efetivos ou contratados, atuando com as turmas dos diferentes anos e ministrando conteúdos de diferentes componentes curriculares.
- PI – C: Pedagoga, 25 anos, sexo feminino, solteira, com 8 meses de inserção profissional, atuando em uma única escola, contratada pelo regime da CLT para o período determinado de 2 anos, com jornada semanal de 24 horas aulas, lecionando para 1 (uma) turma de 4º ano. A escola onde atua encontra-se em uma região adjacente ao centro do município, socialmente bem desenvolvida, com um alunado majoritariamente com bom poder aquisitivo, sendo um dos bairros mais tradicionais no desenvolvimento político do município.
- PI – D<sup>8</sup>: Pedagoga, 21 anos, sexo feminino, solteira, com 1 ano e 3 meses de inserção profissional, atuando em um única escola, contratada pelo regime da CLT para o período determinado de 2 anos, com jornada semanal de 48 horas aulas, iniciou lecionando para turma de 1º ano em agosto de 2018, mas no ano de 2019 leciona com turma da Etapa 2, em uma escola de Educação Infantil. A escola onde atua está situada na parte alta da cidade, do outro lado da Rodovia Dutra, uma região popular, periférica, com um alunado bem carente quanto ao poder aquisitivo, sendo considerada de alta vulnerabilidade social.
- PI – E: Pedagoga, 34 anos, sexo feminino, solteira, com 8 meses de inserção profissional, atuando em uma única escola, contratada pelo regime da CLT para o período de 2 anos, com jornada semanal de 48 horas aulas, iniciou lecionando para

---

<sup>7</sup> O PI – A e a PI -D foram convidados a compor o grupo de interlocutores na pesquisa dada a aproximação com a pesquisadora quando esta era a supervisora da escola no Pibid, programa no qual ambos eram bolsistas durante o curso de graduação. Diante da dificuldade de acessar os professores e convidá-los para participar da pesquisa, foram necessárias estratégias menos formais de aproximação com alguns potenciais interlocutores, sem a mediação das direções, ainda que, após o aceite, essas fossem formalmente comunicadas.

<sup>8</sup> A professora que passou a atuar na Educação Infantil em 2018, quando foi realizado o grupo, está sendo considerada entre os docentes do Ensino Fundamental dos anos iniciais, pois o convite para participar desta pesquisa se deu no contexto dessa atuação.

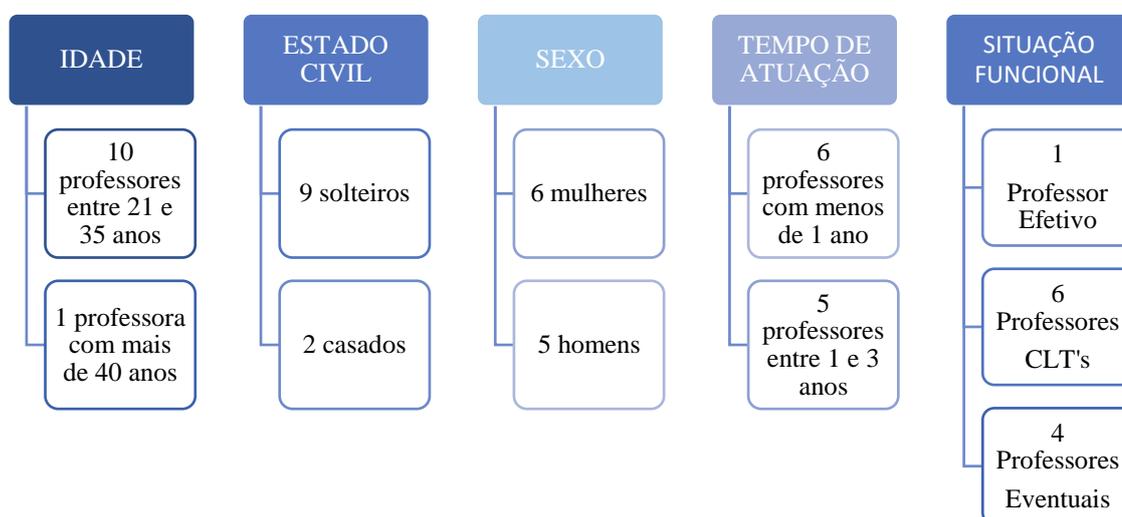
turmas do 3º ano. A escola onde atua encontra-se em um dos bairros mais vulneráveis do município, sendo constituído basicamente no seu entorno por moradias populares de programas de habitação do município e do governo do estado, com alto índice de criminalidade e grande vulnerabilidade social.

- PIII – F: Licenciado em Geografia, 30 anos, sexo masculino, solteiro, com 3 anos de inserção profissional, efetivo na função de professor substituto, cargo criado em 2012 (para atender a demanda de professores efetivos afastados dos cargos), tendo sido nomeado em 2016, com jornada de 24 horas aulas semanais, atua em uma única escola, situada na periferia, em um dos bairros de grande vulnerabilidade social e altos índices de criminalidade.
- PI – G: Pedagoga, 45 anos, sexo feminino, solteira, com 1 ano e 3 meses de inserção profissional, atuando em uma única escola, contratada pelo regime da CLT para o período de 2 anos, com jornada semanal de 48 horas aulas, iniciou lecionando para turmas do 3º ano. A escola onde atua está situada em um bairro formado a partir de invasões em áreas do governo, sendo que muitas casas foram construídas sobre a área que abrigou, durante muitos anos, o lixão da cidade, sendo um dos bairros mais vulneráveis do município, também com alto índice de criminalidade e grande vulnerabilidade social.
- P III – H: Licenciada em Letras, 22 anos, sexo feminino, solteira, com 2 anos e 3 meses de inserção profissional, atualmente atuando como eventual, após a finalização do contrato pelo regime da CLT, encerrado em julho de 2019. Como professora eventual atua em várias escolas, sem uma jornada de trabalho definida, suprimindo as faltas dos professores efetivos ou contratados, atuando com as turmas dos diferentes anos e ministrando aulas de diferentes componentes curriculares.
- PIII – I: Licenciado em História, 25 anos, sexo masculino, solteiro, com 2 anos e 8 meses de inserção profissional, tendo iniciado em 2017 como professor eventual, atualmente contratado pelo regime da CLT para o período de 2 anos, com jornada semanal de 27 horas aulas semanais, atuando em três escolas diferentes; sendo duas delas situadas em um dos bairros de maior vulnerabilidade social, e uma escola na zona rural, em uma região que se encontra larga expansão.
- PIII – J: Licenciado em Geografia, 30 anos, sexo masculino, solteiro, com 8 meses de inserção profissional, atuando como eventual em várias escolas, sem uma jornada de trabalho definida, suprimindo as faltas dos professores efetivos ou contratados, atuando

com as turmas dos diferentes anos e ministrando aulas de diferentes componentes curriculares.

- PIII – K: Licenciada em História, 28 anos, sexo feminino, solteira, com 3 anos de inserção profissional, contratada pelo regime da CLT para o período de 2 anos, tendo sido encerrado em dezembro de 2018, atuando como eventual na rede municipal em 2019 em várias escolas e lecionando para todas as turmas diferentes componentes curriculares. Possui contrato temporário na rede estadual, na qual leciona para turmas do Ensino Médio.

**Figura 2 – Perfil geral dos interlocutores**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Foi possível observar que 10 (dez) entre o total de 11 (onze) professores iniciantes encontram-se na faixa etária entre 21 e 35 anos, sendo que apenas a professora PI – G possui mais de 40 anos, ou seja, os interlocutores desta pesquisa podem ser considerados um grupo jovem. Somente 2 (dois) professores se declaram casados, sendo 9 (nove) solteiros. Em relação ao sexo, conforme declarado pelos participantes, 6 (seis) são do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino, sendo que entre os 5 (cinco) PI, os pedagogos, apenas 1 (um) era homem e as demais mulheres; desequilíbrio não observado entre os PIII, sendo 3 (três) mulheres e 3 (três) homens. Nenhum dos participantes declarou possuir curso de pós-graduação, ou mesmo estar cursando.

Durante o curso de formação inicial, os professores iniciantes declaram ter realizado estágio remunerado para auxiliar no custeio do curso de graduação e, entre os interlocutores, 4 (quatro) foram bolsistas do Pibid, 2 (dois) deles sob a supervisão da pesquisadora, que era a responsável docente pela Programa na escola onde atuava.

Considerando o período de inserção profissional, 6 (seis) participantes não haviam completado um ano de atuação profissional, sendo 5 (cinco) PI e somente 1 (um) PIII; enquanto que entre os PIII, apenas 1 (um) informou ter 8 meses de início na docência e 4 (quatro) com até três anos de inserção. Todos os professores iniciantes enquadraram-se no perfil definido para a pesquisa: professores com até 3 anos de experiência profissional docente.

Em relação às condições de contrato de trabalho, identificou-se que entre os 11 (onze) interlocutores, apenas o professor PIII – F possui cargo efetivo, ainda assim, na forma de professor substituto; os professores P I - A, C, D, E, G e o PIII – I estão contratados pelo regime da CLT, pelo tempo determinado de dois anos, tendo que resguardarem um período de 12 meses após o encerramento do contrato para retornarem na mesma modalidade da CLT. Neste intervalo, em geral, os professores atuam como eventuais, sem vínculo empregatício, como é o caso dos professores PIII - B, H, K, que tiveram seus contratos encerrados e atuam como eventuais na rede. Apenas o PIII – F só tem experiência como professor eventual, tendo iniciado em 2019.

A jornada de trabalho entre 4 (quatro) Professores I é de 48 horas aulas semanais, sendo que apenas a PI - C possui jornada de 24 h/a semanais; entre os PIII é variável, o professor efetivo com 24 h/a e o contratado com 27h/a; porém entre os PIII que se encontram na condição de eventuais a jornada é bem variável, dependendo dos chamados diários das escolas. Há casos em que os professores eventuais acabam assumindo um período de até quinze dias consecutivos, não podendo o mesmo ser ultrapassado, devendo ser aguardado o intervalo de um dia útil (prática adotada nas escolas por recomendação da Secretaria de Educação para não caracterizar o vínculo entre o professor eventual e a escola) para a retomada das aulas. Outra peculiaridade relativa aos professores eventuais diz respeito à carga horária que podem cumprir diariamente, com um limite de 10 h/a, ou seja, considerando uma semana com 5 (cinco) dias úteis, um professor eventual pode chegar a cumprir uma jornada semanal de até 40 h/a de trabalho. Há ainda outra ressalva: os PI que atuam como professores eventuais não recebem sobre o valor das h/a os 40% correspondente à gratificação pelo nível

superior que os PI efetivos e contratados têm direito, tendo, assim, sua remuneração inferior aos PIII que atuam no mesmo caráter eventual.

Os 11 (onze) interlocutores são provenientes de 9 (nove) escolas distintas, ainda que os contextos escolares das Unidades sejam muito semelhantes em relação às características sociais e econômicas dos bairros onde estão localizadas. Com exceção da escola na qual atua a PI-C, que está localizada em um bairro tradicional e com alunado economicamente mais privilegiado, e de uma das escolas do PIII-I, que está situada na zona rural, 7 (sete) das 9 (nove) escolas participantes estão localizadas em bairros da periferia do município, com altos índices de violência, quase que a totalidade das habitações populares (financiadas por programas habitacionais municipais e estaduais), com problemas de infraestrutura, tendo muitos dos seus alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família do Governo Federal, denotando a carência e a vulnerabilidade da população residente nestas regiões. As mesmas 7 (sete) escolas, situadas em regiões de vulnerabilidade social, possuem o Ideb abaixo da média do município, nos dois ciclos do Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais -, embora na última avaliação, em 2017, tenham apresentado evolução nas notas.

#### **4.2 A participação dos Professores Iniciantes nos grupos de discussão**

Durante a realização dos dois grupos de discussão foi possível identificar que os participantes tiveram a oportunidade para compartilhar suas experiências deste início na carreira docente. Ficou evidente a necessidade que possuem de relatarem, ainda que verbalmente, suas experiências como um meio de refletirem a forma como estão desenvolvendo sua prática em sala de aula; de como se sentem no processo de construção das relações com seus alunos, com seus pares e com seus gestores escolares; de como pensam a escola, sua rotina, seu cotidiano; e o nível de compreensão que possuem dos diferentes papéis desempenhados por eles, professores iniciantes, dentro do processo pedagógico em coexistência com os demais agentes envolvidos na ação educativa.

Nos dois grupos, ao compartilharem suas vivências, as dificuldades e os desafios no “controle” e na mediação das interações entre os alunos surgiram como os principais fatores de grande impacto na atuação profissional, especialmente pela condição de professores iniciantes. No dia-dia na sala de aula e nos demais espaços da escola, os professores relataram situações consideradas difíceis ou fora do controle, e nestes momentos de conflitos em sala de aula, de modo especial, não encontraram o apoio necessário para mediar tal situação,

percebendo-se sozinhos e tendo que solucionar os problemas sem auxílio ou qualquer orientação, seja dos gestores ou até mesmo dos colegas.

O cenário que se desenhou durante os diálogos ao longo dos grupos de discussões indicou uma complexidade ainda maior quando se compreende a inserção profissional docente como a primeira fase de uma carreira profissional. E, analogamente, comparando a carreira a uma casa, o alicerce de ambas precisa estar calcado em bases sólidas que deem sustentação para sua edificação; diante de um alicerce mal feito, sem sustentação para as paredes e teto, a casa tende a ter muitos problemas ao longo de sua existência, podendo desmoronar e deixar de existir; o mesmo ocorre com a carreira que não possui uma boa sustentação lá no início, pois tenderá a se deparar com muitos entraves e dificuldades, podendo levar o docente até a desistir da profissão.

A escuta ao professor, de modo geral, garantindo que os espaços de formação na escola sejam democráticos, que todos tenham oportunidade para se manifestarem (premissa para a atuação da escola pública no país, preconizada na legislação educacional vigente), não é uma prática comum na maioria das escolas, como evidenciado nos relatos dos professores iniciantes que participaram do presente estudo; e quando se reporta à escuta dos professores iniciantes a situação mostra-se ainda mais complexa.

Durante as discussões, observando os professores iniciantes na interação durante a condução dos grupos, criou-se a oportunidade não apenas para se fazerem ouvir, mas para conhecer suas “posições” diante da inserção à carreira docente. E, segundo Nóvoa (2017):

é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (NÓVOA, 2017, p.1119).

No intuito de compreender essa “posicionalidade”, tal como definida por Nóvoa (2017), foram reunidos todos os esforços no sentido de buscar acessar os significados implícitos nas falas, nos olhares, nos gestos, nas expressões faciais que os interlocutores travaram ao longo das discussões, na tentativa de perceber e identificar a forma como “pensam, sentem e compreendem” o “ser professor iniciante” em uma escola pública.

A proposta de realizar dois grupos, divididos de acordo com a formação inicial, sendo o primeiro grupo formado por Professores I, pedagogos que atuam do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, e o segundo grupo formado por Professores III, especialistas, que atuam do 6º

ao 9º anos do fundamental II, baseou-se na hipótese de que o “tipo” de formação inicial poderia influenciar na construção das concepções, das impressões e dos sentimentos em relação à fase inicial da carreira.

**Quadro 8 - Perfil comparativo dos interlocutores por Grupo**

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>GRUPO 1 PI - PEDAGOGOS</b>	<b>GRUPO 2 PIII – ESPECIALISTAS</b>
Sexo	1 homem e 4 mulheres	3 mulheres e 3 homens
Faixa etária	Entre 21 e 34 anos	Entre 22 e 45 anos
Nível de atuação	1º a 5º ano	6º a 9º ano
Turmas em que atuam	1 ou 2 turmas	Entre 7 e 13 turmas
Escolas em que atuam	1 escola	Entre 2 e 5 escolas
Situação funcional	4 Contratados (tempo determinado) 1 Eventual	1 Efetivo (Prof. Substituto) 2 Contratados (tempo determinado) 3 Eventuais
Nível de conhecimento entre os participantes	3 Professores desconhecidos entre si 2 Professores foram colegas no PIBID.	3 Professores se conheciam de vista, da época da faculdade 3 Professores se conheciam pelas andanças nas escolas
Vínculo com a pesquisadora, anterior à pesquisa	2 Professores foram seus bolsistas no Pibid, em 2017 1 Professor fora colega de escola 2 Professores sem vínculo anterior	2 Professores foram colegas de escola 1 Professor foi inspetor da escola quando era diretora 3 Professores sem vínculo anterior

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

**Quadro 9 - Participação dos interlocutores nos Grupos de Discussão**

<b>ASPECTOS OBSERVADOS</b>	<b>GRUPO 1 PI – PEDAGOGOS</b>	<b>GRUPO 2 PIII – ESPECIALISTAS</b>
Interação entre os interlocutores antes do início do grupo	Chegaram tímidos e não conversaram entre si, demonstrando vergonha até de degustar do café.	Já chegaram conversando e interagindo, todos participaram do momento do café.
Clima entre os participantes	Pouco interagiram, ficaram em silêncio, aguardando o início; ao longo da discussão, sentiram-se mais à vontade para participar e interagiram mais; porém foi necessário bastante intervenção da pesquisadora para fomentar a discussão.	Interação muito boa; trocaram informações sobre as andanças pelas escolas, mesmo não sendo próximos, pareceu que se conheciam bem, dado o nível das trocas e conversas.
Atendimento às	Fizeram uso de colocações sucintas e	Fizeram uso de colocações mais

questões propostas	objetivas, indo direto ao ponto de reflexão proposto; desviando poucas vezes do foco.	amplas e de exemplos e citações para elucidar as falas; por vezes desviando do foco em questão, que precisava ser retomado de forma direcionada.
Atividades dos participantes	Participação moderada de todos, sem destaques.	Participação muito ativa, por vezes as vezes se sobrepunham umas às outras, ainda que de modo harmônico, especialmente em virtude dos posicionamentos ou exemplos levantados ao longo da fala.
Existência de Liderança / influência	Não houve um interlocutor que se destacou como líder, mas teve um que “falava mais” e às vezes interrompia o colega; e outro que, quando se posicionava, parecia ter conquistado um respeito do grupo pela postura firme com a qual expressava suas opiniões.	Não houve um interlocutor que se destacou como líder; com exceção de um que falou muito pouco, embora tenha feito expressões faciais em diferentes momentos, os demais falaram bastante, alguns um pouquinho mais, destacando-se por algumas vezes.
Processo de Comunicação	Ocorreu de modo tranquilo, sem intercorrência significativa; ainda assim, cabe destaque para um interlocutor que interrompeu a fala de outros, por algumas vezes, mas de maneira respeitosa, movido pelo desejo de complementar a fala ou exemplificar.	Em alguns momentos, falaram juntos, sobrepondo as falas um dos outros, sendo necessárias intervenções discretas ou retomadas do assunto, em virtude de desvio do foco. Mas a comunicação transcorreu em um clima bem leve e descontraído.
Expressão das ideias e sentimentos	Não hesitaram em expor suas opiniões, de forma bem direta, mesmo que associadas às emoções, tendo momentos marcados por lágrimas nos olhos e voz embargada.	Expuseram as opiniões de forma mais calorosa, surgindo até algumas divergências que, paradoxalmente, se complementavam mais do que se opunham. Fizeram relatos de experiências pessoais com maior intensidade, gerando certa comoção nos demais interlocutores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Após analisar as posturas dos participantes em cada um dos grupos de discussão, é possível perceber que os Professores I, inserido no Grupo I, foram mais comedidos e elaboraram o que pretendiam expor verbalmente, escutaram melhor os demais colegas, porém foram bem objetivos nas respostas aos questionamentos; enquanto os Professores II, do Grupo II, demonstraram maior desenvoltura para emitir suas opiniões, o fizeram de forma mais espontânea e estabeleceram boas trocas durante os diálogos, por vezes até “atropelando” o colega que estava com a palavra pelo simples fato de querer contribuir ou mesmo comentar ou fazer brincadeira com o que foi dito.

Culturalmente, na rede de ensino contexto da investigação, existe uma crença velada de que os Professores I tendem a ser mais introspectivos, que aceitam as situações com mais conformismo sem, inclusive, se posicionarem politicamente quando se faz necessário, pois

geralmente seguem os “comandos” dos Professores III. Enquanto os Professores III, ainda segunda esta crença, seriam os mais extrovertidos, questionadores, aqueles que buscam pela validação dos seus direitos e que assumem um posicionamento político sempre que necessário.

O certo é que foi possível perceber durante a realização dos grupos que entre os Professores III, considerando o tipo de formação inicial, a postura foi mais ativa e aberta à interação entre os pares, tanto para a troca de ideias como para os posicionamentos pessoais. Outros fatores podem também influenciar tal postura, considerando que se movimentam por mais de uma escola, inseridas em diferentes realidades; por trabalharem com equipes gestoras distintas em suas formas de agir; pelo nível de ensino no qual atuam e as características da faixa etária dos alunos que atendem, uma vez que lidar com adolescentes e jovens requer uma postura com maior flexibilidade.

A postura de um professor é resultante de vários elementos que compõem sua trajetória de vida e impactam sua atuação profissional: suas crenças e valores, suas concepções e convicções, suas opiniões e emoções, seus conhecimentos e saberes. A atuação docente, seja na sala de aula com seus alunos, nas trocas com seus pares e chefia imediata, na relação com os familiares e comunidade, no contexto de participação em uma pesquisa, como é o caso aqui, é resultante da posição que decide assumir na carreira, revelada na sua atuação profissional (LIMA, 2004).

Alguns desses aspectos puderam ser percebidos nas trocas que foram realizadas por meio das discussões, no âmbito coletivo, e nas interações que nortearam as conversas, no âmbito individual. Destaca-se ainda elementos compartilhados da trajetória de vida de cada professor e que influenciaram a escolha pela profissão docente, das experiências vividas ao longo da formação, das situações pelas quais passaram neste início da carreira; os possíveis fatores que têm impactado a atividade docente e a prática pedagógica; além das formas de acolhimento pela escola e as condições de trabalho que lhes são oferecidas.

Na análise apresentada a seguir são retomados esses elementos identificados nas discussões dos grupos, buscando esclarecer como eles se articulam no processo de inserção profissional dos professores interlocutores na pesquisa, no início na carreira docente.

## **5. A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE DOS PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A inserção à carreira docente assume características de um período de instabilidade e tensão entre o desejo de ser professor (o ideal) e o encontro com a realidade da sala de aula e da escola (o real). Iniciar a atividade docente em meio a esta tensão, implica assumir uma posição de querer ‘tornar-se professor’; estar disposto a enfrentar as dificuldades e desafios que surgem no início da carreira e perpassarão toda a jornada no magistério.

Observou-se que os professores iniciantes, interlocutores na pesquisa, trazem consigo muitos questionamentos, dúvidas e inquietações manifestadas por meio dos diálogos, porém apresentaram alguns posicionamentos muito interessantes e bem conscientes, demonstrando terem uma concepção e compreensão bem ampla quanto ao contexto no qual estão inseridos, quanto às interações e relações que têm construído para “sobreviverem” ao início da carreira.

As análises dos depoimentos dos professores iniciantes obtidas após a condução dos grupos de discussão, a partir dos excertos identificados como relevantes e pertinentes ao estudo desenvolvido neste trabalho, confirmam os apontamentos dos pesquisadores e corroboram os resultados de pesquisas correlatas acerca da inserção profissional docente.

Para melhor apresentar a análise realizada, cabe destacar que essa se estruturou a partir dois eixos temáticos, tendo em vista os objetivos da pesquisa, traduzidos em duas questões principais no roteiro utilizado com aporte para a condução das discussões nos grupos: 1) Como foi o seu processo de inserção profissional? e 2) Como a escola o acolheu nesse período de início de carreira e quais as condições de trabalho você encontrou para desenvolver sua prática pedagógica?

As questões centrais foram desenvolvidas nos grupos de discussão a partir da abordagem dos seguintes temas:

- A escolha pela profissão docente;
- As contribuições da formação inicial que auxiliaram o início na atividade docente;
- As lembranças do primeiro dia na sala de aula;
- As experiências no início da carreira e os principais desafios e dificuldades encontrados;
- A oferta de apoio na escola; as situações que solicitou apoio;
- Os momentos que o levaram a pensar em desistir;
- Os motivos que o fazem continuar na carreira.

Durante as análises dos depoimentos dos professores iniciantes, interlocutores nesta pesquisa, com base nos temas anteriormente elencados, foram identificados vários aspectos que merecem destaque e serão apresentados na sequência.

### **5.1 A escolha pela profissão docente**

A escolha profissional, além de influências pessoais e familiares, é afetada pelo contexto histórico, social, cultural e econômico da sociedade. Considerada a atual realidade, comumente definida como sociedade em ampla e rápida transformação, ao pensar em uma profissão a pessoa será influenciada por diferentes fatores e, de modo especial, pela relação da carreira pretendida com o mercado de trabalho. Uma mudança no cenário de desinteresse pela profissão docente, segundo apontam os estudos, só será possível se tomadas uma série de medidas em prol da carreira docente de modo que o valor do professor seja restabelecido socialmente.

Entre os fatores que podem influenciar a escolha pela profissão docente, podem ser destacados: a admiração por algum professor durante a vida escolar; a influência de pessoas, que se tornam referência nessa escolha; ou até mesmo a falta de outra oportunidade para seguir outras carreiras. Nóvoa (2017) observa que a profissão docente deve ser entendida como um *continuum*, o que implica pensar os diversos momentos da carreira no conjunto da vida profissional. Neste sentido, a escolha da carreira e a formação inicial devem ser entendidos como elementos do processo de inserção profissional. Segundo o autor, uma das fragilidades da profissão docente ocorre já no momento da escolha profissional, quando a motivação se dá pela falta de outras alternativas ou pela facilidade no acesso às licenciaturas.

As motivações pela escolha da profissão professor, relatadas pelos professores iniciantes, interlocutores nesta pesquisa, vão desde o desejo de melhorar as próprias condições de vida, passando pela manifestação da vontade de ter uma carreira, por ter uma profissão, chegando ao desejo manifesto de atuarem para a transformação da realidade que molda a sociedade contemporânea.

Gatti (2011) indica que as pesquisas apontam para uma diminuição na procura por cursos de formação de professores em virtude de alguns aspectos como mudança na curva demográfica, redução da atratividade da carreira docente, proposta curricular pouco motivadora, entre outros que variam em contextos mais específicos. Sendo a carreira do

magistério desinteressante para a maioria dos jovens, que acabam optando por outras profissões, quais os fatores conduziram os professores iniciantes, interlocutores neste estudo, para a escolha pela carreira docente?

Todos os interlocutores nesta pesquisa, declararam ser de origem familiar humilde, com situação econômica e social bem difícil, e que a oportunidade de cursar uma faculdade significaria uma oportunidade de mudança neste cenário. A conquista do nível superior, a possibilidade de ter uma profissão se apresentou como um forte atrativo à escolha pela profissão professor. Como se pode observar nas falas a seguir<sup>9</sup>:

*Na verdade, eu não escolhi a Pedagogia, foi a Pedagogia que me escolheu porque na época da escola eu tinha muita vontade de fazer fisioterapia, porque eu gostava da questão de ajudar as pessoas, de fazer uma coisa boa, mas eu não consegui bolsa, não tinha dinheiro para pagar a faculdade, acabei ficando um tempo parada. Fui para a área da administração, trabalhei um tempo e não gostei. Fui pensando e pensando, daí eu encontrei a Pedagogia (PI – C).*

*Mas quando eu pensei em ser professora, na verdade foi algo um pouco pessoal assim... [...] eu tinha saído da casa que eu morava com meus familiares e fui pagar aluguel... e morávamos eu e meu ex, e eu falei não... não tem outra forma da gente tentar melhorar de vida ... aí pensei, pensei...vou fazer minha faculdade... de história ... vou dar aula de história (PII – K).*

*[...] Fiz o concurso e passei, tava endividado, foi a primeira opção que apareceu, era uma estabilidade [...] Em busca de melhores condições de vida e também formação para cidadania, pra democracia, neste sentido era a melhor opção que me apareceu (PIII – J).*

Neste contexto, é possível identificar que a escolha pela profissão docente dos interlocutores no estudo está ligada ao aspecto econômico referente à maior acessibilidade a um curso de licenciatura, que comparado aos cursos mais valorizados socialmente, tem custo menor e maior oferta de programas de bolsa e estágios remunerados, opções que se mostraram como alternativas para viabilizar parte do custo da mensalidade da graduação.

As motivações dos iniciantes revelam também a dimensão afetiva e relacional envolvida na escolha da profissão docente. Nas falas a seguir, evidencia-se o papel que pode desempenhar um professor ou uma professora na vida dos alunos, a ponto de inspirá-los e influenciá-los no momento da escolha profissional, pois eles passam a querer ser como aquele professor ou aquela professora:

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, as reproduções das falas dos interlocutores durante os grupos de discussão serão apresentadas com destaque itálico, respeitando as marcas características da oralidade, sem alterações no ato das transcrições, e resguardando o anonimato conforme estabelecido no TCLE.

*Quem me inspirou? Na verdade eu tive uma professora maravilhosa, ela era linda, era incrível, ela tinha umas unhas perfeitas, ela pintava as unhas de vermelho, tinha umas unhas grandes. [...] Ela era uma mulher ativa, forte e dava aula pra mim quando criança, e eu achava aquilo incrível. E aí eu falei assim eu acho que vou querer ser igual ela (PIII - B).*

*E eu acho que o que me levou a querer ser professor, é meio clichê, mas foi justamente também por outros professores [...] Nossa, porque o Santa Catarina era um lugar muito legal, muito bom como escola. [...] a escola era o lugar onde amava ficar. Só que eu gostava muito mais dos meus professores (PIII – I).*

*[...] quando eu estudava no ensino médio eu tive uma professora que não explicava muito bem, mas ela foi um fator decisivo [...] e nunca nenhum professor incentiva a gente a ser professor, lá no Ezequiel. E esta professora que não era uma boa professora, ela falou um dia: sejam professores (PIII – K).*

Elementos de afetividade também puderam ser identificados nos depoimentos, revelando diferentes influências em suas trajetórias de vida ligadas às memórias de momentos da infância, de pessoas da família ou de professores “exemplos” que tiveram quando ainda alunos ao longo da jornada escolar.

As referências afetivas constituídas nas relações com professores que tiveram papel significativo na formação escolar é destacada por Oliveira (2007), que chama atenção para o fato de que o professor não inicia sua formação na academia, desde os primeiros anos de escolarização os docentes tomam por modelos seus próprios professores “e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por referenciar perfis profissionais e pessoais que os marcaram” (OLIVEIRA, 2007, p.11).

Entre os 11 (onze) professores iniciantes que participaram do estudo, apenas um deles relatou ter sofrido influência negativa de familiares, indicando a falta de incentivo dentro dos núcleos familiares para a escolha pela profissão docente e evidenciando o momento de descrédito que vem sendo atribuído pela sociedade em virtude da desvalorização profissional do professor. Destaca-se, na fala a seguir, que a forma afetiva e o cuidado com que a tia se relacionava com os sobrinhos impactou a escolha pela profissão professor:

*Eu sempre fui apaixonado pelo processo de educar e a minha tia é educadora. [...] e ela sempre acolheu a gente, sempre foi bem prestativa, então assim eu via que ela gostava muito deste contato conosco meus primos e muito mais. Então ela sempre teve este carinho pela gente (PI – A).*

O papel da dimensão afetiva na escolha pela docência é evidente no depoimento acima e resulta da influência de fatores que são referenciados por Tardif (2002, p. 71) que os denomina de

“fontes pré-profissionais do saber ensinar”. Os conhecimentos sobre a docência são construídos desde a infância, nas experiências que envolvem a convivência no espaço familiar e escolar, o autor (2002) cita pesquisas biográficas, que indicam que pessoas significativas na família, bem como relações afetivas com professores, são fontes importantes das crenças e representações dos professores em relação à profissão, e interferem nas escolhas profissionais (RAYMOND; BUTT; YAMAGISHI, 1993, *apud* TARDIF, 2002).

O desejo de fazer algo valoroso em prol do outro, de atuar profissionalmente em uma área que permitisse contribuir com outras pessoas, assim como “fazer a diferença”, tendo na profissão não apenas um meio de realização pessoal e sobrevivência, denotando o caráter político-social da profissão docente também foi expressado pelos professores iniciantes.

*[...] eu sempre tive vontade de atuar em alguma coisa que fosse diretamente com pessoas, ter contato diretamente com as pessoas durante o dia. Eu sempre gostei de ensinar, de explicar, eu sempre gostei disso, deste processo (PI – C).*

*[...] decidi fazer letras porque eu tentei medicina, passei, era na Bahia, com 15 anos minha mãe não deixou eu ir. Eu falei se eu tenho que cuidar de alguma coisa, não posso cuidar da saúde eu vou cuidar da alma. E da minha alma também, porque os alunos me fazem muito bem (PIII – H).*

*E uma das coisas que me fez escolher a carreira de professor foi quando eu comecei a trabalhar na prefeitura [...] para inspetor de alunos. [...] E lá me despertou o interesse tendo este primeiro contato com a educação, né? Principalmente a educação pública [...] Eu pensei. pô, eu quero fazer parte disto eu quero fazer parte deste conjunto, eu quero fazer a diferença (PIII – F).*

Os desejos manifestados pelos professores de ajudar pessoas, de cuidar, de fazer a diferença, podem ser traduzidos pelo desejo maior de impactar a vida do aluno, influenciando sua emancipação como pessoa, mostrando-lhe que pode ser independente e autônomo frente ao poder político, econômico e social, construindo sua própria trajetória por meio de escolhas conscientes ao longo de sua vida, como Imbernón (2001) atestou em seu estudo sobre desenvolvimento profissional docente.

Os dados desta pesquisa, provenientes dos grupos de discussão com os interlocutores, corroboram a posição de Marcelo (2009, p. 86), quando afirma que “converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual” na prática.

Os depoimentos indicam que a escolha profissional envolve as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 2017), o que implica considerar as diferentes experiências das

histórias de vida e formação de cada professor, que se cruzam no exercício de uma profissão ainda pouco valorizada e reconhecida, mas que exerce um forte apelo ético e moral, por se tratar de um trabalho com o humano.

Para Nóvoa (2017), ser professor implica em uma tomada de decisão - quero “aprender a ser professor” – e há que estar disposto a vivenciar todos os dilemas, crises, conquistas e recompensas que a carreira no magistério costuma proporcionar. Nestes termos, podemos inferir, com base nos apontamentos do autor que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

A posição do autor nos lembra que a constituição desta *disposição pessoal*, essencial no aprendizado de ser professor é um processo que se constitui ao longo do tempo, o que remete à importância da relação entre formação e profissão, e ao papel da formação inicial na inserção profissional dos docentes, como se discute na sequência.

## **5.2 A formação inicial: etapa essencial na inserção profissional**

Voltar o olhar para inserção profissional dos professores requer considerar que a formação inicial, na graduação, no curso de licenciatura, é uma etapa fundamental de um processo formativo que se desenvolverá ao longo de toda a jornada profissional e não se resume apenas à conquista de um diploma que qualificará e habilitará o professor para o exercício da profissão docente.

A formação docente tem sido objeto de estudo de diferentes campos da pesquisa nas últimas décadas e os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, têm sido alvo de muitas críticas e estão entre os eixos principais das discussões acerca das reformas e políticas educacionais implantadas no Brasil e no mundo.

Marcelo Garcia (2010) ressalta a insatisfação dos professores e dos formadores dos professores em relação “à capacidade das atuais instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente” (MARCELO GARCIA, 2010, p.26). Se consideradas as lacunas e as dificuldades relatadas pelos professores iniciantes pode-se perceber muitos dos desafios e das demandas apontadas pelo autor acerca da formação inicial.

Quando perguntado aos professores iniciantes se eles consideravam ter tido uma boa

formação inicial, houve uma concordância em relação ao suporte teórico que receberam, porém os interlocutores fizeram restrições sobre o preparo para a atuação na prática, demonstrando não perceber a relação teoria-prática:

*A gente aprende a teoria fora do contexto. Daí quando chega lá o contexto é bem diferente (PI – D).*

*Porque eu consigo pegar uma metodologia, entender aquilo que eu estou trabalhando, da maneira como eu estou trabalhando e onde eu quero que o meu aluno chegue com aquilo dentro da metodologia que eu escolhi trabalhar, certo? **Agora na prática...** eu acho que eu precisava assim de uns 5 anos de estágio (risos) pra poder acompanhar e entender estas diferenças (PI – B - grifo nosso).*

A questão da relação entre teoria e prática é um tema recorrente nos estudos sobre a formação dos professores. Os excertos anteriores dos participantes confirmam estudos que apontam a articulação teoria-prática como umas das fragilidades dos cursos de licenciatura na formação dos professores e a importância de políticas que estimulem a aproximação entre os campos da formação e do trabalho docente (GATTI, 2014; ANDRÉ, 2015).

Este aspecto foi também apontado como um desafio pelas professoras iniciantes que participaram do estudo de Amancio Pinto (2016), pois todos convergiram para evidenciar como dificuldade no início da carreira o “ajuste da teoria à prática”.

Realmente não é um exercício simples, nem fácil, para muitos professores experientes e, especialmente para os professores iniciantes, perceberem a relação entre as teorias estudadas no curso de graduação e a atividade docente no contexto escolar, que se dá a partir de um duplo movimento mediante o qual na prática é possível perceber uma apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade e que a construção de uma consciência crítica sobre a própria prática só poderá se realizar a partir dos conhecimentos teóricos (LIMA, 2004).

Durante a formação inicial, os licenciandos têm uma carga horária de estágio obrigatório a ser cumprida ao longo do curso e, muitas vezes, este momento não é aproveitado de modo a oportunizar situações mediante as quais os futuros professores possam ter experiências onde sejam estimulados a refletir sobre práticas observadas ou desenvolvidas, com base no conhecimento teórico estudado.

Considerados os problemas e as deficiências desta fase da formação inicial, na qual os momentos ou as situações para que o aluno, futuro professor, possa refletir e repensar o trabalho docente articulando os referenciais teóricos à prática pedagógica são escassos ou inexistentes,

amplifica-se o problema quando se considera o início na carreira docente, como evidenciado nos depoimentos:

*No meu estágio, tiveram alguns professores que deixaram eu dar uma olhada no planejamento, para eu ter uma noção do que eles estavam ensinando. Mas tem outros que não deixam. E daí? (PI – E).*

*[...] Agora no fundamental, eu fui remunerada, fiz o estágio pela prefeitura, então eu tinha que fazer o que me mandavam fazer, não exatamente o que eu precisava para o meu estágio. (PI – C).*

*[...] porque no estágio a gente precisava fazer uma regência. [...] como sempre está precisando de estagiários, eles pedem pra você ficar um pouquinho aqui, um pouquinho aqui aí você não consegue aprender nada (PIII – B).*

Tais evidências identificadas nas falas denotam que os programas de estágio, que poderiam suprir as lacunas identificadas na formação inicial, também não dão conta de atender às necessidades de aprendizagens dos futuros professores preparando-os para a inserção na carreira docente.

Diante da dificuldade do professor universitário, responsável pelo estágio realizado pelos alunos nas escolas, e da impossibilidade de acompanhar os estágios *in loco*, tornando este acompanhamento menos burocrático, cada escola encontra sua maneira de oportunizar aos licenciandos, diferentes atividades durante a vivência no ambiente escolar. No entanto na maioria das vezes não são criadas situações que não lhes oferecem oportunidade para entrar em contato com aprendizagens que contribuam com a construção de seus conhecimentos pedagógicos, como retratado na fala “*em outras escolas, [...] eles pedem pra você ficar um pouquinho aqui, um pouquinho aqui aí você não consegue aprender nada*” (PI – B).

Como bem destaca Gatti (2014), a forma como os estágios obrigatórios têm sido desenvolvidos não oferece condições para professores das universidades, que supervisionam os estagiários, de estar nas escolas, ativamente, de alguma forma. Para que o estágio fosse efetivo se torna imprescindível adotar um modelo de supervisão mediante o qual se possa conhecer os professores da escola e o trabalho que os estagiários desenvolvem nas salas de aula e nos demais espaços da escola. “Não lhes é dada a mínima condição de, efetivamente, fazerem o acompanhamento, discussão e avaliação dessa atividade obrigatória” (GATTI, 2014, p. 43). Os atuais modelos de estágio não estão apenas distanciados do cumprimento da legislação pertinente, mas de efetivamente contribuírem com a formação dos professores para a prática docente.

Os extratos demonstram que o professor iniciante percebe que se, na etapa da formação inicial, tivesse tido mais oportunidades para vivenciar situações da docência se sentiria mais seguro quando do momento da inserção na sala de aula. A inserção do aluno da graduação, futuro professor, no contexto escolar lhe oportunizará romper com a dicotomia entre teoria e prática desde a etapa da formação inicial, se esse aluno tiver experiências que lhe possibilitem compreender que a atividade pedagógica não ocorre de modo isolado, mas dentro de “um conjunto de interações conscientes, dirigidas com fins específicos, servindo para a reflexão e a produção de conhecimento sistematizado” (OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ, 2017, p. 35). O licenciando compreenderia, nesta linha de formação reflexiva, que à medida que se apropria dos referenciais teóricos, acumula os elementos para desenvolver uma práxis pedagógica, aprendendo a analisar o contexto escolar a partir da inserção no contexto social (OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ, 2017).

Os dados deste estudo confirmam a importância da participação em programas de inserção à docência que promovam a aproximação entre a formação na universidade e a realidade do trabalho nas escolas públicas, bem como a criação de oportunidades em que levem o aluno a refletir sobre a escolha pela profissão docente, como demonstrado no relato a seguir:

*E aí eu lembro que em 2015, quando eu tava no 3º ano, eu tive a oportunidade de entrar nos estágios, eu fui fazer estágio em museu e fui fazer o Pibid. [...] Valorizo super quem trabalha nisto, admiro porque é uma parte importante, educativo também [...] Mas quando eu comecei no Pibid eu vi que era sala de aula que eu queria (PIII – I).*

No caso específico deste interlocutor, por sua formação ser em história, com habilitação para o bacharelado e para a licenciatura, podendo atuar como historiador ou professor de história, foram as vivências no Pibid que o conduziram à opção pelo trabalho docente, mesmo demonstrando reconhecer a importância do trabalho da pesquisa.

Entre os professores iniciantes interlocutores nesta pesquisa, 4 (quatro) deles foram bolsistas do Pibid, o que possibilitou observar as diferenças na experiência de inserção entre os participantes. Segundo a proposta do Pibid, os estudantes dos cursos de licenciaturas são inseridos nas escolas públicas, sob a orientação do professor do curso na Universidade e com acompanhamento de um docente da escola, desenvolvem atividades didáticas e pedagógicas, que são trazidas à discussão em reuniões periódicas e alimentam a reflexão durante as aulas na licenciatura, o que favorece a percepção da relação teoria-prática como indissociáveis para o trabalho docente (AMBROSETTI *et al.*, 2015).

Entre os iniciantes, bolsistas do Pibid, percebe-se que as experiências e as vivências quando alunos, regendo aulas e desenvolvendo atividades ao longo da formação inicial inseridos no contexto escolar, sob a coordenação de um professor-supervisor, deu-lhes maior segurança para o momento da inserção na carreira como professores e confirmou a vontade de estar na sala de aula sendo professor.

Quando comparados relatos das experiências dos iniciantes que participaram do estágio obrigatório e do Pibid, as vivências proporcionadas pelo Pibid parecem ser mais valorizadas, pois contribuíram para o enfrentamento dos desafios nos primeiros momentos da inserção profissional:

*No fundamental, eu fui remunerada, fiz o estágio pela prefeitura, então eu tinha que fazer o que me mandavam fazer, **não exatamente o que eu precisava para o meu estágio.** (PI – C, grifo nosso).*

*Porque no Pibid a gente tinha que dar aula. E você fica mais frequente dentro da escola, você pega a realidade ali duas vezes por semana. Bem diferente do outro estágio. **Você que monta a sua aula, você passa por este papel,** enquanto que no estágio não, às vezes vocês está lá, mas sua cadeira está no fundo, você só vai dar visto na agenda, se tiver bilhete você recorta e cola e acabou (PI – A, grifo nosso).*

O relato da PI - C demonstra que durante o estágio obrigatório as atividades que lhes eram propostas não a conduziam para vivências que pudessem contribuir com situações significativas onde realizasse ações pedagógicas, voltadas para a aprendizagem da docência, enquanto que o depoimento do PI - A evidencia que a participação no Pibid tornou o seu início profissional menos traumático em relação aos demais iniciantes que não tiveram essa vivência, uma vez que a ele foram oportunizadas situações reais de aprendizagem da docência atuando como regente da aula, desenvolvendo ações desde o planejamento até a sua execução.

Os dados desta pesquisa corroboram estudo com egressos do Pibid realizado por Moraes (2019), que constatou que quando comparadas com as experiências e vivência oportunizadas pela participação no Programa, as experiências no estágio obrigatório foram consideradas irrelevantes pelos egressos, que apresentaram uma visão sobre o estágio como algo meramente burocrático, no qual assumiram “uma posição de observador, não dispondo de autonomia para atuar como professor” denotando a inexistência de ações voltadas para “vivenciar, praticar e experimentar as ações enquanto futuros professores” (MORAES, 2019, p.123). Indicaram ainda que a articulação entre teoria e prática no Pibid foi um exercício constante, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, proporcionado pelo diálogo entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica.

Os depoimentos dos interlocutores egressos do Pibid nesta pesquisa vão neste mesmo sentido, indicando que a participação no Programa possibilitou reconhecer o papel da teoria como fonte de reflexão e compreensão da prática, e no desenvolvimento de consolidando a premissa de que a concreta aproximação entre a universidade e a escola pode ser um importante caminho para a formação dos professores oferecendo-lhes subsídios para sua inserção na carreira do magistério.

Os excertos a seguir evidenciam a importância da experiência no Pibid, na percepção dos participantes:

*Eu comparo sempre com os médicos, né? [...] Eu acredito que todo professor precisaria ter seu período de residência, você entendeu? Tá ganhando, mas está ali aprendendo, tendo um supervisor, uma pessoa em cima ali. Gente, a gente lida com vidas, com pessoas, né? A gente tá ali em contato direto, assim que a gente sai da faculdade, né? Tudo bem a gente teve uma boa formação teórica, mas eu acredito que se nós tivéssemos esta questão da residência, né? Mesmo sendo auxiliar de uma professora, uma pessoa mais experiente, talvez seja um suporte, não sei...alguma coisa neste sentido (PI - B).*

*Eu quero um PIBID para os iniciantes...[risos] (PI - A).*

*Um PIBID obrigatório (PI - C).*

Os relatos não apenas demonstram o quanto as experiências vivenciadas ao longo do programa foram consideradas muito relevantes para o início na atividade docente, quando considerados o suporte e apoio do supervisor e a orientação do coordenador, mas revelam clareza a respeito dos desafios da inserção profissional, quando expressam o desejo dos professores iniciantes pela possibilidade de ter um acompanhamento similar ao Pibid no início da atividade docente, e sugerem, inclusive, que tal formato poderia ser utilizado como inspiração para um programa de inserção na carreira docente.

Os relatos dos participantes deste estudo que tiveram a experiência do Pibid corroboram pesquisas (AMBROSETTI *et al.*, 2015; GONÇALVES, 2016) que mostram a importância de políticas que favoreçam a aproximação entre a universidade e as escolas públicas, ou seja, entre os espaços da formação e do trabalho docente, promovendo a inserção dos futuros professores no espaço escolar ainda durante a formação inicial.

Programas como o Pibid, podem indicar alternativas para as fragilidades da dimensão prática na formação inicial dos professores. Segundo Gonçalves (2016) quando são inseridos na escola durante o curso de formação inicial além de entrar em contato direto com a realidade, os licenciandos, adentram o espaço da sala de aula não apenas como observadores, mas

participando do processo pedagógico por meio do desenvolvimento de atividades onde são regentes, estabelecendo diferentes relações que auxiliam na construção de seus saberes e conhecimentos profissionais. Para a autora, “o programa possibilita aos licenciandos reforçarem uma concepção de formação que toma como base o chão da escola, e a experiência compartilhada, em situações reais de ensino e aprendizagem” (GONÇALVES, 2016, p.108).

No início da docência, como se pôde constatar, entre as muitas dificuldades relatadas pelos interlocutores, algumas estão relacionadas aos modelos da formação inicial vigentes que não conduzem o licenciando a compreender a articulação entre a teoria e a prática, além de estar distante da realidade da escola e, principalmente, da sala de aula.

Roldão (2007, p. 98) destaca que a ideia de relação teoria-prática vem sendo apropriada “no sentido de uma visão destes dois campos como entidades separadas no seu desenvolvimento, cuja interligação se traduziria apenas em processos de aplicação – da teoria à prática”. A autora propõe a necessidade de superar essa visão dicotômica, entendendo que o saber profissional do professor tem uma *natureza compósita*, ou seja, incorpora e transforma os diferentes saberes, traduzindo-os na ação de ensinar. A formação do professor para a construção desse saber deve ser “assente no princípio da *teorização* prévia e posterior, tutorizada e discutida, da *ação profissional docente*, sua e observada noutros” (ROLDÃO, 2007, grifos da autora).

Considerada a complexidade da atividade docente, e das divergências teóricas quanto à natureza do conhecimento profissional docente, não se espera que a formação inicial possa preparar o futuro professor para todos as demandas do início profissional, que tendem a ser preenchidas na formação do professor que será permanente, contínua, e perpassará todo o seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira. No entanto, há que se repensar um modelo de estágio ou prática de ensino durante a formação inicial no qual o licenciando possa efetivamente desenvolver atividades didáticas voltadas para uma prática pedagógica reflexiva.

Torna-se imprescindível para o professor, quando de sua inserção na carreira, ter clareza quanto aos seus conhecimentos, desenvolver um repertório de saberes para exercer a docência e comprometer-se com as finalidades da atividade profissional, percebendo que teoria e prática são indissociáveis, aspectos que precisam ser trabalhados desde a formação na licenciatura. Os dados coletados neste estudo e as análises das pesquisas citadas reafirmam a importância da formação inicial como a primeira etapa na formação docente que perpassará todo o desenvolvimento profissional do professor.

### 5.3 O primeiro dia de aula: de aluno a professor

“*O que eu estou fazendo aqui?*” Foi a questão que emergiu na mente e coração dos professores iniciantes interlocutores neste trabalho, como evidenciado em seus depoimentos. Tal dúvida pode ser considerada comum nos primeiros contatos diretos com os alunos, no momento em que tomam consciência da passagem de aluno a professor e quando percebem que estão iniciando o exercício de uma profissão.

A ansiedade pelo momento do encontro com os alunos foi um dos sentimentos que acompanharam este primeiro dia como professor; o momento que o aluno dá lugar para o professor; as incertezas quanto ao exercício profissional geram muitas expectativas e angústias que tendem a potencializar os aspectos afetivos que acompanham o trabalho pedagógico: *Gente, no meu primeiro dia como professora, acho que eu fiquei tão nervosa. Primeiro que eu não dormi a noite. Não dormia, gente, eu fiquei muito ansiosa* (PI – G).

E ao relatar as lembranças do primeiro dia, os olhos dos professores iniciantes chegaram a brilhar, alguns a lacrimejar e a voz a embargar, como se no instante em que compartilhavam as experiências pudessem reviver aquele momento tão marcante na vida de cada um deles, reativando as lembranças lhes permitiram refletir sobre aquele importante momento. Como evidenciado no depoimento a seguir:

*Daí eu cheguei no primeiro dia na sala, eu fiquei tão nervosa, que eu comecei assim ... caiu a lágrima sem eu querer, eu queria que a lágrima ficasse... daí as crianças, naquela bagunça, naquela conversação, aí alguma criança falou: gente! A tia tá tão nervosa que ela está chorando! Aí eu pensei: meu Deus! Que que eu tô fazendo aqui?* (PI – G).

Os participantes revelaram situações carregadas de muitas emoções, expressões faciais, muitos risos compartilhados, porém com a certeza de que quando vivido este dia, passaram por momentos de tensão, nervosismo, enfrentamento dos medos, exigindo controle emocional muito mais do que técnica ou didática. Estar frente aos alunos despertou sentimentos para os quais eles não esperavam e causou-lhes uma sensação de despreparo para aquele encontro que demarcou a passagem de aluno a professor.

Além da ansiedade, outros sentimentos acompanharam o momento que o professor se percebe como professor, tendo agora a sua própria turma de alunos para realizar seu trabalho. Observe como os professores relataram se sentir no primeiro dia de aula:

*Um desespero: o que eu estou fazendo aqui, né? Como que eu vou conduzir isso daqui. Você vê todo mundo, 27 alunos, te olhando, esperando o que você vai fazer, né? E agora? Não tem professora, igual tem na faculdade para ajudar, não tem uma receita, você não está no estágio, ali é só você com você mesmo. Não tem a supervisora do PIBID. Você tem as suas experiências, mas mesmo assim parece que é tudo novo. Tudo novo! Parece que é a primeira vez que você está entrando numa sala de aula na sua vida (PI – A).*

*Não parecia que eu estava trabalhando, foi a primeira impressão que eu tive, por eu nunca ter dado aula e ter feito outra coisa, não parecia que eu estava ali trabalhando. Sabe? Foi muito diferente, foi super diferente. Você fica nervoso, você não sabe o que você fala, você não sabe ser legal com a criança (PI – E).*

Pode-se destacar outras sensações relatadas a partir dos depoimentos: o medo, manifestado por um certo desespero; o nervosismo, diante da sensação de não saber o que fazer; a loucura, diante da vontade de desistir mesmo depois de toda o percurso formativo para aquele momento; o impacto com o diferente, que impulsiona a mudança de ponto de vista, olhando não mais sob a perspectiva de aluno.

O primeiro dia marca a trajetória de muitos modos, porém tem se revelado decisivo para que o professor entenda que seu papel mudou de posição. De aluno que escutava seus professores, deverá assumir o controle da sala, assumindo a responsabilidade pela organização da atividade pedagógica e pelos resultados do aprendizado dos alunos. É o que se percebe no relato abaixo:

*[...] meu primeiro dia de aula, como professor, não tiveram situações engraçadas [...], porque foi um impacto, foi o primeiro impacto que eu tive com uma sala de aula, uma outra visão, uma outra pele, foi como se eu tivesse numa outra pele, agora eu estou na posição de professor (PIII – F).*

Tardif (2000, p. 83), ao analisar este período, observa que “trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor”. Para o professor iniciante PIII – H “se colocar no papel de professor faz muita diferença. É um peso muito grande”. O peso colocado sobre esse dia é tão grande, que um colega complementa: “eu pensei em desistir naquele dia” (PIII – H). Cada professor vai vivenciar esta transição de papel, esta passagem de aluno a professor de modo diferente, não sendo possível prever como será este processo, no entanto, podendo-se criar alternativas de apoio que auxiliem o professor iniciante neste momento da inserção profissional.

Marcelo Garcia (2010) destaca que as principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto

escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino a partir do conhecimento da realidade encontrada; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; dar continuidade ao desenvolvimento de uma identidade profissional. No entanto, os professores iniciantes não têm suas condições de “iniciantes” consideradas, uma vez que são cobrados com a mesma força e segundo os mesmos critérios em comparação aos professores experientes na carreira.

Os relatos dos sentimentos vividos nos primeiros dias, um momento já cercado de insegurança e incertezas, denota que se torna ainda mais difícil enfrentar este processo de transição quando os iniciantes não encontram apoio e nem uma preparação por parte da escola para enfrenta-lo com maior segurança. Se logo nos primeiros dias não encontrarem suporte por parte da escola, como seria no decorrer do trabalho, uma vez que ainda não possuem “experiência” profissional?

E, justamente, a falta de apoio, recorrente nas escolas, leva muitos professores iniciantes a desistirem e abandonarem a carreira já nestes primeiros momentos. Aqueles que perseveraram, sem apoio, levam um maior tempo para realizarem esta transição de aluno a professor e, conseqüentemente, encontram mais dificuldades na condução do trabalho, tornando mais evidente a necessidade de um programa que contemple situações de acolhimento, acompanhamento e auxílio ao professor iniciante.

#### **5.4 Dificuldades no início da carreira**

A definição do período que compreende a fase inicial da carreira docente não é um consenso entre alguns dos estudiosos da temática, registrando-se diferentes visões em relação ao tempo que pode durar essa fase inicial. Este estudo valeu-se das contribuições de Huberman (2000) tendo, assim, como referência o período dos três primeiros anos de exercício na profissão docente.

Embora observem-se diferenças em relação ao tempo de duração desse período, há consenso entre os autores em reconhecer que os saberes e conhecimentos construídos neste início da carreira são decisivos para a constituição da identidade profissional docente, processo que ocorrerá ao longo de todo exercício da profissão. Como ressalta Marcelo (2009, p. 127) “convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se converter em professor”.

Gonçalves (2016) destaca que as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes nos primeiros dias na escola são sentidas por meio da experiência; não existe um

roteiro que lhes antecipe as prováveis dificuldades, até que estejam frente a frente com elas.

Neste encontro com o real muitas vezes o ideal tende a sofrer um abalo, o que Veeman (1988) denominou como “choque com a realidade”. A realidade até então idealizada apresenta muitos desafios, alguns até conhecidos no plano teórico, porém, quando no contato com a prática, o professor iniciante tende a encontrar dificuldades para refletir e analisar o contexto, uma vez que ainda se encontra no início do processo de construção do conhecimento profissional.

Tais dificuldades são inerentes à docência, fazem parte do cotidiano escolar e estão presentes no dia-dia da sala de aula e na rotina da escola. No entanto, para os iniciantes o enfrentamento dessas situações torna-se um desafio, especialmente se as condições da inserção profissional não lhes oferecem um ambiente adequado para lidar com os problemas encontrados. Gonçalves (2016) elenca os elementos onde estão localizadas as principais dificuldades nos primeiros anos da docência:

[...] nas formas de contratação e acolhimento, nos espaços e modos de convivência, nas abordagens político pedagógicas do currículo que, aos poucos, vão marcando as relações, determinando os significados e comportamentos e produzindo a vida material, intelectual, social e cultural no interior das escolas, ou seja, produzindo a cultura da escola (GONÇALVES, 2016, p. 160-161).

Tudo é novo para o professor iniciante e ele se percebe em uma tensão, tentando se equilibrar entre suas emoções e crenças pessoais frente às novidades da atividade docente e as mazelas do sistema de ensino.

Os relatos dos professores iniciantes, interlocutores nesta pesquisa, confirmam dados de pesquisas sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes na inserção na carreira docente (LIMA, 2004, 2007; MARCELO GARCIA, 2010; NONO; MIZUKAMI, 2006) e estão relacionadas mais à “sobrevivência” na carreira do que à fase da “descoberta” (HUBERMAN, 1989).

A inexistência de uma forma de acolhimento torna este período mais complexo potencializando a insegurança dos professores iniciantes pela falta de apoio da direção da escola, manifestada também, conforme a percepção da professora PI – G, quando fez: “*a falta de apoio da própria diretora que não é favor da CLT, ela também tem o preconceito*”. A postura da diretora revela uma dupla discriminação, a primeira referente ao fato da professora PI –G estar na condição de iniciante e a segunda pela situação funcional precária, por ser contratada por tempo determinado. As duas condições em que se encontra a professora PI – G

(iniciante e contratada) interferiram na forma como foi percebida pela referida diretora e influenciaram sua atuação neste momento inicial na carreira do magistério.

A professora PI – D ao relatar que não encontrou apoio na escola complementou dizendo: *“neste mês (outubro) eu ainda tava me sentindo perdida, tipo sem saber o que fazer”* trazendo à tona um sentimento de invisibilidade comum entre os professores iniciantes. Considerando que a P I – D iniciou na referida escola no mês de fevereiro, passados nove meses de trabalho, ela ainda não “sabia o que fazer”, podemos inferir que a direção ou coordenação pedagógica da escola não perceberam as dificuldades enfrentadas pela professora PI – D e não lhe ofereceram o apoio e suporte necessários nesse período inicial da docência. Se ela relatou sentir-se perdida podemos inferir que o desenvolvimento da sua prática pedagógica foi comprometido e conseqüentemente seus alunos não tiveram todos os direitos de aprendizagens garantidos. Assim, pode-se afirmar que a falta de apoio aos professores, especialmente aos iniciantes, é um dos fatores que incidem sobre os resultados de aprendizagens dos alunos.

As interações sociais com os alunos se destacam como uma das dificuldades no início de carreira. A professora PI –E desabafou: *“eu peguei a pior turma, a mais indisciplinada do 3º ano[...]poderiam ter dividido com as outras turmas, mas colocou só ali e mandaram para a atribuição”*. Para o professor experiente ao se deparar com uma turma indisciplinada não se constitui uma tarefa simples, mesmo com toda a experiência, quem dirá para o professor iniciante.

O sentimento de abandono na hora de uma situação de conflito entre os alunos, quando se percebe que as interações sociais estão conturbadas, conforme relatado pela PI – E, foi relatado também pela professora PIII-K, quando os alunos entraram em conflito e ela percebendo que já havia feito uso de diferentes estratégias, que não foram bem sucedidas, optou por solicitar o auxílio da direção e se deparou com a falta de apoio conforme revelado no seu desabafo:

*Mas eu acho que falta apoio no momento que “o bicho pega” ... no momento em que os alunos ali não têm jeito, nem tem o que você faça, já tentou todas as estratégias, aí você mando o inspetor chamar um diretor e não vem ninguém... né? (PI - E).*

Ao analisar diferentes estudos sobre o início da carreira docente, Lima (2004, p.96) pode confirmar que as melhores turmas acabam sendo designadas para os professores mais experientes, que possuem pontuação elevada na classificação na carreira, afirmando que “às

professoras iniciantes são atribuídas as turmas mais “complicadas” e “problemáticas”, como confirmados no dados neste estudo.

Marcelo Garcia (2010, pp.15-16) enfatiza que a tarefa de ensinar é enfrentada pelos professores associada ao sentimento de solidão e isolamento. “Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”. Esta característica da profissão docente nos faz perceber que se isolar na sala de aula tende a ser uma estratégia em virtude da falta de apoio ao trabalho dos professores sentem que desde o início na carreira, embora se contraponham às correntes teóricas que defendem “que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente”.

No entanto, há que se pensar que situações como as relatadas pelos interlocutores deste estudo, de “deixar o professor por conta própria”, sendo ele experiente ou não, mas principalmente considerando o caso dos professores iniciantes, mostram o descomprometimento da equipe gestora com o desenvolvimento profissional dos docentes. Embora as redes de ensino não indiquem formas de acompanhamento, a equipe gestora da escola é a principal responsável pela construção de um ambiente favorável ao aprendizado de professores e alunos.

Day (2001) ressalta a importância da cultura escolar para o desenvolvimento profissional dos professores e observa que a cultura do individualismo, ainda predominante em muitas escolas, afeta também a capacidade dos professores em oferecer as melhores condições de aprendizagem aos alunos. Segundo o autor, os gestores escolares têm um papel fundamental na promoção de culturas colaborativas e na construção de ambientes escolares favoráveis ao “desenvolvimento do professor e, através deste, a melhoria da escola” (DAY, 2001, p. 134).

Quando pensamos que os alunos têm direitos de aprendizagem a serem garantidos no decorrer de um processo pedagógico e somente ao final de um ano letivo constatar que toda uma turma pode ter sido prejudicada por um trabalho docente não eficiente, que não deu conta de promover situações favoráveis para o desenvolvimento dos alunos, evidencia a importância de um acompanhamento didático-pedagógico contínuo, reafirmando sua necessidade não apenas para subsidiar a atividade docente mas para efetivar um prática pedagógica responsável com a qualidade do ensino.

Com relação às interações sociais com seus pares, os professores iniciantes relatam diferentes experiências, sendo a maior parte bem sucedida.

A professora PI –C relatou: “*Eu tenho mais ajuda dos colegas professores. No caso eu também não sabia fazer diário, eu não sabia fazer planejamento, aí eu coleí nas professoras do lado pra me ajudarem*” assim como a professora PI – B: “*Mas quem me ajudou mais mesmo, foram os meus colegas*”. E ambas demonstraram ter encontrado apoio nas trocas com os colegas mais experientes.

Num contraponto, muitas vezes os professores iniciantes não se sentem acolhidos por seus pares em virtude algumas posturas discriminatórias pré-existentes em algumas escolas, constituídas a partir de elementos referentes à condição de “novatos” ou, pelo fato da situação funcional na qual se encontram, pois estando como “eventuais” seriam colocados à margem, uma vez que não são “titulares” naquela unidade escolar, como observamos nos relatos a seguir:

*Em uma das escolas que eu entrei tinha a mesa dos professores e tinha um cantinho, onde o restante ficava. Então assim...você ficava num cantinho, separado. [...] eu consegui fazer amizade com outras professoras que também estavam ali de eventual, e todo mundo acabava se conhecendo, quem tava no cantinho se aproximou e você percebia que professor da escola (efetivo) não (PIII- B).*

A situação de exclusão sentida pela professora PIII- B demonstra a existência de posturas por parte de alguns professores experientes que podem levar o professor iniciante ao “desencorajamento” pelo trabalho docente. E tudo que o professor no início da carreira não precisa é se deparar com um colega mais experiente que o desencoraje motivando-o a abandonar a carreira.

Com base nos dados apontados por Príncipe (2017, p. 177) o apoio que o professor iniciante encontra entre os pares, ainda que informalmente, pode se constituir como um importante elemento na aprendizagem da docência, pois “as partilhas, os auxílios, as trocas de experiências podem ser mobilizadoras de conhecimentos”.

Nono e Mizukami (2006) citando estudos de Feiman-Nemser (2001, apud NONO; MIZUKAMI, 2006), enfatizam a importância dos professores poderem trabalhar com os pares, tendo “oportunidades para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, das estratégias de aprendizagem de seus alunos, dos problemas para ensinar e das alternativas de atuação” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 387).

As interações sociais com a direção e coordenação pedagógica, neste estudo, aparecem somente nas falas referentes à identificação das situações de apoio e acolhimento, na percepção dos professores iniciantes. Os dados refletiram diferenças de conduta entre uma escola e outra, o que não surpreendeu no processo de análise, considerando que a rede

municipal, campo da investigação, não possui um protocolo comum às escolas, que ofereça orientação às equipes gestoras com diretrizes de atuação frente aos professores em início de carreira.

A interação do professor iniciante com a direção, neste estudo, demonstra que na dinâmica das escolas, que participaram da pesquisa, o diretor ou a diretora têm a função mais administrativa, na percepção dos interlocutores, tendo mais contato com os professores diante de problemas de ordem disciplinar e tendem a ter uma atuação conforme o contexto no qual a escola está inserida, considerando as situações de vulnerabilidade social dos bairros onde estão localizadas, como podemos constatar nos excertos das falas abaixo:

*Quando a gente tá com dificuldade não aparece ninguém. Mas eu acho infelizmente, que tem a ver com o local onde a escola está inserida. Se a escola está inserida num bairro “melhor” o diretor consegue ter peito, ele consegue encarar a situação (PIII – I).*

*Nas questões de disciplina você está lançada ao léu. Não tem apoio da equipe gestora. Eu não tive (PIII – H).*

A ausência de apoio da direção ao professor iniciante não foi uma situação recorrente em todas as escolas. Foram identificadas posturas de acolhimento e apoio aos professores iniciantes por parte de diretores e professores coordenadores em parte das escolas onde os interlocutores atuavam.

Podemos inferir que devido ao fato da função didático-pedagógica ser delegada ao professor coordenador, ele assume o papel como principal responsável pelo acompanhamento e suporte ao trabalho docente, cujas posturas foram distintas, tendo aqueles que apoiassem e incentivassem o professor iniciante como aqueles que não o fizeram. A professora PI – G compartilhou relatos de colegas iniciantes que atuam em outras escolas e se deparam com “*a falta de incentivo pelas próprias coordenadoras pedagógicas*”. Em contraponto destacamos a fala da professora PIII-B que ressaltou o apoio recebido: “*A coordenadora também super me ajudou nas minhas necessidades, me orientou naquilo que eu precisava fazer*”.

As interações com os demais agentes educativos não foram evidenciadas nos dados, no entanto, o caso do PIII-F que atuou por oito anos como inspetor de aluno chamou-nos a atenção diante da colocação que fizera sobre a importância das experiências vividas no período que precedeu sua inserção na escola como professor. Segundo ele: “*como inspetor pude ver a rotina escolar, o contato com os alunos, do primeiro ao nono ano, o contato com os funcionários, contato mais direto com a direção, professores e pais de alunos*” (PIII - F).

As relações que estabeleceu com os alunos dos diferentes níveis, com os demais funcionários que atuam na escola, com os professores de todos os segmentos de ensino, o contato direto com a direção aliados, ao seu conhecimento da rotina escolar, lhes permitiram constituir uma série de saberes que os auxiliaram neste início da docência. O depoimento encontra apoio na afirmação de Tardif (2002, p. 70), quando ressalta que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

O trabalho pedagógico da escola delineado no projeto político-pedagógico na maioria das vezes não é devidamente apresentado aos professores iniciantes, ou mesmo aos “novatos” na escola, no início do ano letivo. Os professores acabam tendo que se informar com os colegas.

A burocratização do trabalho do professor também foi uma queixa identificada neste estudo, retratada nos dizeres da professora PI – D: “*Quando você vê, você já está muito além de só dar aula, só preencher papel, papel, papel*”. E o foco do trabalho do professor que deveria ser no pedagógico acaba assumindo um caráter burocrático podendo levar o professor iniciante a se desencantar pela profissão à medida que se sente sozinho como vivenciado pela professora PI–E ao retratar seus sentimentos:

*Esqueceram de mim. E eu sozinha. E agora, cara?! Eu sozinha vou ter que montar as aulas. Fui sozinha montando, ia na coordenadora, na Elaine. Elaine é isso? É! Como que monta o semanário, eu não sabia. Eu não sabia como escrever no diário, eu não sabia nada (PI-E).*

O professor iniciante, muitas vezes, chega sem saber o que significam muitas das tarefas e funções que lhes são atribuídas e nem sempre se sente seguro para perguntar ou esclarecer uma dúvida com medo de como será interpretado seu desconhecimento conforme indica a fala da professora, ao relatar suas primeiras experiências na escola: “[...] *perguntei para coordenadora o que eu ia dar no primeiro dia, daí ela falou que ia me dar o currículo; eu pensei: eu que não vou perguntar o que é currículo, vou ficar quieta*” (PI-G).

Assim, muitas vezes o professor se percebe sozinho frente aos alunos, sem auxílio, incentivo nem apoio ao seu trabalho. Os depoimentos manifestam a solidão e a falta de apoio encontrados pelos iniciantes, bem como a falta de compreensão dessas necessidades por parte das equipes de gestão.

Marcelo Garcia (2010) destaca as inúmeras tarefas com que se deparam os professores iniciantes, entre elas conhecer seus alunos, o currículo e o contexto escolar, desenvolver um repertório de conhecimentos que o auxilie na fase da sobrevivência na carreira, que o leve a criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, além de avançar no processo de

construção da sua identidade profissional. O autor ressalta que “o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

No caso em análise neste estudo, como não existe na rede de ensino um protocolo que direcione as ações das equipes gestoras no acolhimento e apoio aos professores iniciantes, cada escola tende a agir de acordo com suas prioridades e quase sempre não consegue atender as necessidades do professor que está iniciando na carreira, passando a cobrá-lo com os mesmos critérios e rigor que são utilizados para os professores experientes.

Os dados desta pesquisa são coerentes com os elementos apontados por Gonçalves (2016) indicando que as principais dificuldades enfrentadas pelos interlocutores no início da docência possuem origens diversas e estão relacionados à inserção do iniciante nos diferentes espaços escolares, para além da sala de aula. Essas dificuldades que estão além da sala de aula envolvem: a interação e trocas com seus pares e gestores escolares, a compreensão da rotina e funcionamento da escola, o conhecimento do conjunto de normas e regras definidos no regimento interno, a missão e os valores da ação educativa delimitados no projeto político pedagógico.

## 5.5 O trabalho em sala de aula

As dificuldades relacionadas ao trabalho em sala de aula apresentaram maior destaque, ou seja, a própria mediação do processo de ensino e aprendizagem na interação com os alunos, de modo que eles consigam aprender e o docente sintam-se seguro para mediar e conduzir este processo de construção dos conhecimentos, tendo o controle e domínio da turma de forma que a aprendizagem aconteça. Toda essa postura de segurança exige uma série de conhecimentos, habilidades e competências que o professor iniciante não possui, posto que muitos deles são construídos na experiência em sala de aula.

Os participantes afirmam que, ao iniciarem o trabalho com uma turma de alunos, encontram muitas dificuldades em sala de aula, no estabelecimento de uma rotina e no controle da disciplina, como observados nos excertos destacados a seguir:

*Eu peguei a pior turma, a mais indisciplinada do 3º ano (PI – E).*

*Eu peguei uma sala muito falante. muito falante! E eu podia dar piruetas que eles não ficavam quietos. E aí? E agora? Quem que vem me ajudar?*

*Sou só eu! Tem que dar conta. [...]. Juro que eu comecei a procurar na internet coisas sobre indisciplina. Métodos para tentar segurar a atenção deles para aprender [...]* (PI - E).

*É super tenso. Você não sabe o que você faz? O primeiro mês foi meio corrido, tinha hora que eu pensava: eu não vou conseguir fazer isso, eu não vou conseguir prender a atenção deles. Tipo... agente passa a faculdade vendo tantas técnicas, mas na hora eu não sabia o que fazer para eles se concentrar* (PI - D).

Os dados demonstram que para o professor estabelecer uma rotina na sala de aula leva um tempo, mesmo sendo experiente, quiçá para os professores iniciantes. As interações entre professor e aluno são construídas ao longo de todo o processo, mas, já nos primeiros dias é necessário garantir situações nas quais os alunos percebam como será organizada a aula e a forma como o professor pretende desenvolver o trabalho. O professor iniciante não saberá fazer isto de uma forma tranquila, principalmente se não tiver uma orientação realizada pela equipe gestora, que conhece os alunos e suas características, podendo auxiliá-lo neste planejamento inicial lhe transmitindo confiança de modo que adentrem à sala de aula seguros, ainda que com a insegurança natural neste momento. Tardif e Lessard (2007) alertam para o fato de que os alunos agem conforme a atuação do professor e percebem sua segurança ou não, com bem relato nos excertos anteriores.

A superação das dificuldades e o estabelecimento de formas de atuar e relacionar-se com os alunos são lembranças que compõem as memórias do início profissional e quando revistas, ao longo da carreira, ou mesmo ainda no período da inserção tendem a trazer alento e conforto para os professores iniciantes ao perceberem que superaram e aprenderam com cada um dos desafios e medos enfrentados.

Para ilustrar a importância destas memórias destacamos os excertos a seguir que comprovam a importância do apoio para o professor iniciante “enfrentar” seus alunos em meio à sobrevivência e descoberta neste início na carreira docente (HUBERMAN, 2000):

*E os alunos alí ... perguntando ... o que a gente vai fazer tia?  
Mas depois que passa, a gente vê que foi um nervoso gostoso, depois que passa a gente até consegue dar risada. Mas é gostoso e a gente não consegue mais se ver fora da sala de aula* (PI – G).

*Eu acho que eles vão pegando nosso jeito, vão entrando na rotina* (PI – A).

*Daqueles alunos mais problemas assim... que é os que mais marcam a gente, né? Eu acho que eu aprendo, eu acho não, eu tenho certeza que eu aprendo todos os dias* (PIII - K).

*Porque os alunos me fazem muito bem* (PIII – H).

A tensão entre os momentos de sobrevivência e de descoberta revelada nos dados deste trabalho pode ser entendida com base nos estudos de Huberman (2000, p. 39), quando observa que estes aspectos ocorrem paralelamente e são complementares. Na fase de sobrevivência, o professor se insere na sala de aula e na escola e tem o confronto com a situação profissional, percebendo que nem tudo são flores, geralmente, se depara com situações do cotidiano para as quais não se sente preparado e nem mesmo havia suposto, confirmando o choque entre o ideal e o real. E a fase da descoberta está relacionada com o desejo de ser professor, com o entusiasmo inicial, o momento de colocar em prática seus saberes, a sensação de ter uma profissão, fazer parte e tomar uma posição profissional e, principalmente pelos resultados de aprendizagens dos seus alunos como resposta ao seu trabalho.

Cada professor, conforme suas experiências e vivências, passa por esses dois momentos – sobrevivência e descoberta – não, especificamente, nesta ordem. Os professores, contudo, tendem a ressaltar e dar maior ênfase para os elementos referentes à sobrevivência em virtude de uma autocobrança, pois se coloca uma maior exigência pessoal e profissional em relação aos esforços para lidar e superar as situações de conflito.

Para revelar situações que denotam os esforços dos professores iniciantes para sobreviver na carreira destacamos os excertos a seguir:

*O problema é que o professor iniciante chega e já pega uma sala bomba. Eu, por exemplo, tenho 2 alunos no 4º ano que não sabem ler nem escrever (PI – A).*

*Teve uma vez, que eu estava sem controle da sala e entraram 5 professores para me ajudar ... queremos falar com esta sala ... foi bem importante pra mim. [...] Desculpe, mas tem sala que não funciona. [...] você pode parar na porta e fazer cara de brava. Eles nem ligam (PIII – H).*

Os relatos dos interlocutores comprovam o que muitos estudos têm indicado (TARDIF, 2000; NÓVOA, 2002; LIMA, 2004, 2007; MARCELO GARCIA, 2010): as turmas que ficam aos cuidados dos professores iniciantes tendem a ser aquelas que ficaram para o final do processo de escolha de aulas e classes e, geralmente, tiveram agrupados os alunos cujos professores “efetivos” não quiseram acompanhar por já conhecerem suas dificuldades de aprendizagens ou mesmo de comportamento.

Essas turmas geralmente estão nas escolas da periferia, que também “sobram” na atribuição, isso acontece por estarem inseridas em contextos de grande vulnerabilidade social, com altos índices de criminalidade e violência, o que torna o trabalho docente ainda

mais difícil e exigirá muito mais do professor iniciante, que sem experiência já se vê mergulhado nesta realidade complexa que impacta toda a escola e também sua sala de aula.

Em contraponto às dificuldades com as quais os professores iniciantes se deparam, também vivenciam bons momentos, momentos de descobertas, que são reconhecidos por meio dos sentimentos de otimismo em relação à inserção na escola e, especialmente, pelo reconhecimento do seu trabalho em vista dos resultados que os alunos alcançam. Como evidenciado nos dados:

*[...] quando eu vejo o meu aluninho que aprendeu alguma coisa, qualquer coisa, por mais simples e singela que possa ser, aquilo te motiva. É aquilo que faz você não querer parar, entendeu? (PIII – B).*

*E eu acho que o nosso desafio é aquela criança que tem uma dificuldade, porque aquele que já conhece e vai embora sem nem explicar a matéria, [...] Agora, o aluno que tem dificuldade, é aquele que se tem que alí, você vai, você começa o passo a passo, isto que o legal (PI – G).*

Os excertos destacados demonstram a satisfação dos professores quando percebem que seus alunos aprenderam, que apesar de todas as dificuldades por eles enfrentadas, conseguiram realizar um bom trabalho. Sensação similar quando percebem que conseguiram controlar os alunos e estabelecer uma rotina com disciplina e organização da aula, todas as dificuldades são amenizadas frente às conquistas e progressos junto à turma.

Marcelo (2009, p.123) ressalta a importância da motivação para o processo de aprendizagem da docência, observando que se trata de uma “motivação intrínseca” onde o professor é conduzido pelo desejo de fazer com “seus alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”. Ressalta que outras motivações, extrínsecas, como “aumentos salariais, prêmios e reconhecimentos” também são fontes importantes para o professor se sentir motivado, porém somente se estiverem atreladas à melhoria da relação com os alunos traduzidas em bons desempenhos e bons resultados de aprendizagens (MARCELO, 2009, p.123).

O reconhecimento do trabalho pela equipe escolar também tem importância, mas possui menor impacto em relação aos resultados conquistados em sala de aula junto aos alunos. Tais situações conduzem a uma satisfação profissional e são os elementos motivadores que conduzirão o professor ao longo de sua jornada. Estes aspectos estão associados ao caráter de descoberta que reveste as primeiras experiências profissionais, superando as dificuldades do momento da sobrevivência na carreira.

André *et al.* (2017, p. 513) afirma que todo professor iniciante, ao chegar à escola, passa por um processo de muitas aprendizagens no âmbito das relações e interações sociais, tenderá a aprender, conhecer e conviver não apenas com seus alunos, mas com seus colegas professores, os funcionários da escola, os gestores e chefes imediatos, os familiares dos alunos, e demais agentes que compõem o contexto escolar. Todas estas relações estabelecidas pelos professores iniciantes influenciam na constituição da sua profissionalidade docente.

Os dados deste estudo apontam para a importância do contexto escolar e das culturas docentes na trajetória profissional dos professores, sendo que cada etapa ou ciclo da carreira tem suas características e necessidades específicas, ainda que ocorram de modos diferentes para cada professor, porém na fase da inserção, quando o professor ainda não possui experiência, há que se considerar as especificidades deste período no acompanhamento do trabalho pedagógico.

## **5.6 Acolhimento e apoio na escola**

Em sua trajetória profissional, os sujeitos trazem as marcas de sua história de vida e de formação, mas se tornam professores em contextos com normas e comportamentos já estabelecidos e em determinadas condições institucionais, que delimitam a constituição do ser professor. Tardif (2002) ressalta que a carreira docente é fruto dessa interação entre “o ator e o sistema”, ou seja, o percurso de cada professor é ao mesmo tempo pessoal e coletivo.

Não há um protocolo comum na rede de ensino, campo desta investigação, que oriente ações nas escolas para suporte ao professor iniciante. Assim, cada escola tem seu modo de operar, cada equipe gestora, assim como os professores e demais agentes educativos, têm formas e características próprias de atuação conforme a cultura enraizada naquele contexto escolar.

No entanto, a queixa de falta de apoio foi recorrente entre os professores iniciantes, interlocutores fundamentais para as análises aqui apresentadas:

*Então eu acredito, que a falta de apoio, a falta de incentivo e o preconceito entre os colegas é uma realidade no meio dos professores (PI – G).*

*[...] eu acho que falta muito apoio... não só na preparação para o preenchimento dos documentos de um trabalho pedagógico [...] falta apoio no momento que “o bicho pega” (PIII – K).*

[...] *mas eu vejo muito isto no E. G. Você tem zero apoio da direção (PIII - F).*

A falta de apoio evidencia que o professor iniciante têm suas necessidades formativas desconsideradas, uma vez que, dada a falta da experiência, tendem a encontrar dificuldades no início do trabalho em sala de aula, o que demandaria, por parte da equipe gestora, maior cuidado e zelo no acompanhamento do seu trabalho; mas é o contrário que se observa nos relatos.

Há, entre os interlocutores, relatos de duas situações de apoio ao professor iniciante que podem ser identificadas e que são avaliadas, pelos interlocutores, como estratégias para facilitação de sua inserção docente. Mas, claramente, esse apoio não assume um caráter institucional nessas escolas, e sim é estabelecido a partir de uma rede prévia de relações de amizade constituída entre o professor iniciante e a pessoa que respondia pela direção da escola, no primeiro contexto; e uma relação prévia de amizade entre a professora iniciante e a coordenadora da escola, na segunda situação dada como exemplo.

*Eu nunca tive este problema. Sempre tenho apoio porque eu já escolhi a escola que eu já passei por ela, já tinha trabalhado na escola. Já conhecia os professores efetivos, os funcionários...a diretora é minha amiga. Isso facilita a minha vida (PI - A).*

*Então a coordenadora do ano passado me conhecia desde pequena, já me deu aula, então isso também ajudou (PI - D).*

Os fatos da diretora ser amiga do professor PI - A e a coordenadora conhecer a professora PI - D desde pequena, indicam que as relações informais também passam pela personalidade na docência e podem auxiliar os professores no início da carreira. Não é possível fazer suposições sobre se os participantes teriam tido o apoio para desenvolver seus trabalhos neste início da carreira caso não houvesse relações prévias de conhecimento e amizade. No entanto, observa-se que quando existe um vínculo afetivo entre o professor iniciante e um membro da equipe gestora, o acesso por meio das relações pessoais tende a fortalecer o canal de comunicação deixando-o aberto para que a solicitação de auxílio e apoio sejam feitas, sempre que o professor necessitar.

Tardif e Lessard (2005) mostram que todas as interações humanas que perpassam os processos escolares deixam marcas no trabalho do professor, sendo consideradas de

grande efeito porque tendem a provocar alterações no conjunto das suas relações, em suas práticas e até mesmo em sua identidade profissional.

Os autores também enfatizam que o modo como o trabalho docente é realizado se constitui a partir das relações entre algumas características sociais e organizacionais da escola, do trabalho escolar e do conjunto de trabalhos efetivados por todos os agentes escolares. A estrutura da organização da escola se configura a partir das características das operações e dos modos de realização do ensino, evidenciando a estrutura escolar como orientadora de todo o trabalho docente.

A professora PIII-B se deparou com duas situações distintas de acolhimento e apoio ao professor iniciante, uma muito favorável e outra oposta, nos contextos de duas escolas que atuou:

*Eu peguei duas escolas quando eu iniciei. Numa escola eu fui muito bem acolhida, nossa, assim, eu fui muito bem acolhida mesmo! Pelos colegas, a direção estava de férias na época, quando eu iniciei né? Mas assim que ela chegou, ela me chamou, eu fiquei até com receio, mas ela só queria me conhecer mesmo, saber quem eu era. [...] Na outra escola, gente! [...] Eu fiquei chocada. Eu já estava trabalhando lá há 6 meses. (risos) Ela não me conhecia! Entendeu? Então nesta outra escola, eu entrava e saía, dava aula, fazia a minha parte, entrava e saía, e não fazia vista. E na mesma rede! Só que eu peguei duas escolas, muito, muito, diferentes (PIII - B).*

Os depoimentos destacam a importância da dimensão relacional no aprendizado da docência e na constituição da identidade profissional. Nóvoa (1992) destaca a necessidade de voltar o olhar para a pessoa do professor. A forma como esse profissional vive e todas as experiências acumuladas por ele ao longo de sua vida, constituem saberes que integram a sua formação e se revelam na prática pedagógica:

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 134).

Este reconhecimento da “pessoalidade” do professor como sujeito ímpar, porém que integra o grupo de professores torna-se essencial para o estabelecimento de um processo de inserção que favoreça a construção dos saberes e conhecimentos acerca do trabalho pedagógico, que está estreitamente relacionado à constituição da identidade profissional. Esse processo não ocorre isoladamente, mas se constitui nas interações e relações que o iniciante estabelece com os demais professores e agentes educativos que atuam nos espaços da escola.

O professor se insere na escola e, ainda que acredite ser possível trabalhar isoladamente, esta inserção sofre influências que impactam sua vida como pessoa e profissional.

Ao analisar os depoimentos nos deparamos com alguns relatos que demonstram o apoio encontrado junto à equipe gestora:

*A vice, elogia o tempo todo, ela agradece, eles são super receptivos, super agradecidos, sabe? Eu vim de longe, eu pego 3 ônibus pra ir e 3 pra voltar, se eu não tenho este suporte também eu to perdida, eu não vou conseguir ficar num lugar deste, e eu tive sorte, graças a Deus! (PI – E).*

*A coordenadora também super me ajudou nas minhas necessidades, me orientou naquilo que eu precisava fazer (PIII – B).*

*Mas é pelo tipo de direção. [...] porque tem diretor que é novo na função, coordenador que é novo, coordenador que acabou de sair da sala de aula, diretor que acabou de sair da sala de aula, e entende este processo. Eu tive muito apoio em alguns momentos... (PIII - H).*

*Como iniciante fui bem acolhida. Tudo que eu preciso eu converso com a coordenadora ou com a diretora, que estão sempre prontas pra ajudar. Então eu fui muito bem acolhida lá, sim! (PI - C).*

A escola é um organismo vivo, uma engrenagem onde cada agente educativo tem seu papel e o professor iniciante, quando se percebe dentro deste contexto, compreende melhor sua função, reconhece suas responsabilidades e busca identificar parcerias que podem lhe socorrer nos momentos de maior dificuldade. Geralmente esse apoio nem sempre pode ser encontrado nos seus gestores, que, a priori como seus superiores, deveriam auxiliá-los nesse início de carreira docente. Essa constatação é corroborada pelo estudo de Gabardo e Hobold (2013), que constata também as diferenças no acolhimento entre as escolas e aponta que a atuação dos gestores tem influência direta nas formas de acolhimento. As autoras também observam que as escolas “que acolhem melhor têm professores mais motivados e seguros para realizarem seu trabalho” (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 542).

As queixas relacionadas à falta ou pouco apoio por parte da equipe gestora também estiveram presentes nas discussões e apontam para uma questão muito delicada, o aumento da insegurança do professor iniciante, que se sente desamparado e sozinho, conforme o relato a seguir:

*[...] quando mais a escola seja mais difícil, quando falta apoio da gestão, né? As vezes dá um sentimento de impotência. Você sabe que está tentando fazer o seu melhor ali, mas não tá conseguindo, e aí ... e aí eu to falando de uma cobrança minha, mesmo... uma auto cobrança ... então tipo assim de eu ficar me perguntando: será que eu estou sendo realmente útil? (PIII – I).*

Existem muitas formas da equipe gestora acompanhar o professor iniciante e apoiá-lo no desenvolvimento do seu trabalho. Na rede de ensino, campo desta investigação, temos os HTPC's com caráter coletivo e formativo, sendo que estes momentos podem e devem ser utilizados de modo que o professor coordenador possa realizar devolutiva sobre o trabalho feito em sala, proporcionando momentos de troca de experiências e interação, que fortalecem as relações estabelecidas entre os professores, elemento fundamental para a constituição da profissionalidade dos professores iniciantes.

No entanto, identifica-se entre os professores interlocutores que os HTPC's não têm uma constância e seus formatos variam de escola para escola. Em relação à participação nos momentos formativos do HTPC, verifica-se:

*Eu acho que quando o HTPC acontece eu acho que até é bom pro profissional. Mas eu acho que na maioria das vezes o HTPC não é HTPC, né? Então tem esta questão. Nas escolas que tinham HTPC's com propostas, com uma formação, dava pra se posicionar. Mas em HTPC que não é, não dá. Acho que ninguém consegue, nem o novo, nem o antigo, nem ninguém (PIII – H).*

Os dados nos levam a concordar com André *et al.* (2015), quando ressalta que o apoio aos iniciantes é fundamental e passa pelas condições de trabalho, pelas oportunidades de realizar ações em conjunto com outros professores, pelo acolhimento ao seu estado emocional, pela aceitação e reconhecimento de suas fragilidades advindas da pouca experiência.

O professor coordenador, na rede ensino, sendo o principal articulador entre os professores e os gestores, ganha um papel de destaque neste processo de acolhimento ao professor iniciante, bem como a todos os professores que compõem a equipe escolar, uma vez que uma de suas tarefas é coordenar os estudos e ações formativas nos HTPC's, além de mediar as relações que são construídas em um processo de colaboração e aprendizagens coletivas.

Os professores interlocutores neste estudo declararam que, diante de uma situação de conflito ou dificuldade, encontram mais apoio nos próprios colegas, os mais experientes, do que junto à equipe gestora, que nem sempre percebem as suas reais necessidades, conforme apresentado nos excertos selecionados:

*Eu encontro mais apoio nos colegas, porque na minha escola tem professor que está lá há treze anos. Conhecem bem os alunos. Então tipo assim... na hora que você precisa de ajuda com uma turma mais difícil tem professor que fala...não, faça assim... fala para eles que eu vou fazer isto ... têm escola que tem os professores que os alunos respeitam mais que a direção (PIII – I).*

*Eu fui muito bem acolhida na escola que eu estou, mas eu tenho mais ajuda dos colegas professores. No caso eu também não sabia fazer diário, eu não sabia fazer planejamento, aí eu coleí nas professoras do lado pra me ajudarem (PI - C).*

*E não tem professor velho, professor novo. Tem professor! (PIII - H).*

*Mas quem me ajudou mais mesmo, foram os meus colegas (PIII - B).*

Lima *et al.* (2007) destaca que a aprendizagem com os pares é um dos sentimentos da fase da descoberta no início da carreira, diante da ausência do suporte institucional, os professores mostraram que buscaram apoio em colegas, independentemente do tempo de experiência. As autoras (2007) retomam dados do estudo de Mello (1998), que corroboram com os depoimentos neste trabalho e também obtidos em outras pesquisas, de que “as professoras buscam ajuda nas pessoas que querem que as ajude – e não em qualquer pessoa”. Segundo Marcelo Garcia (1999), essas pessoas procuradas para auxílio são denominadas de amigos críticos. Trata-se de “um precioso ‘recado’ às escolas quando forem proporcionar o tão necessário apoio institucional” aos professores iniciantes (LIMA *et al.*, 2007, p. 151).

A escola deve se atentar para não correr o risco de enrijecer e burocratizar as ações, evitando impor aos professores iniciantes parcerias fixas e determinadas, possibilitando que eles possam escolher seus “amigos críticos”, ainda que sob a supervisão da escola.

O estudo de Gabardo e Hobold (2011) confirma a importância dos aspectos relacionais no processo de inserção profissional, especialmente os contatos com professores mais experientes. As autoras identificaram que os professores iniciantes relatam encontrar muito apoio nos colegas por meio das trocas de experiências, nas reuniões e nos momentos oportunizados pela escola, mas também em cursos e seminários, enfatizando que as interações entre os professores mais experientes com outros mais jovens ou com aqueles que se encontram no meio da caminhada, são consideradas “situações de aprendizagem da docência”. Quando existe um clima escolar favorável para estas interações entre todos os professores que atuam na escola, os professores iniciantes tendem a se espelharem nos colegas de profissão dentro do contexto escolar, e encontram muito apoio “no trabalho coletivo e que é por meio dessas relações que se constituem professores” ( GABARDO E HABOLD, 2011, p.94).

Como resumem André *et al.* (2017), temos “necessidade do outro” e quando são criadas oportunidades para trocas de conhecimentos, de experiências e vivências não só aprimoramos nossa própria formação profissional e humana como contribuimos com nossos

colegas em seus processos de constituição da personalidade e profissionalidade.

### **5.7 Condições de trabalho e inserção profissional dos docentes**

Compreender o processo de inserção profissional requer situá-lo em um contexto mais amplo, que inclui as condições institucionais nas quais esses professores desenvolvem seu trabalho. Como observa Tardif (2002), é preciso considerar que a ideia de “carreira” se refere a determinadas condições oferecidas principalmente aos professores regulares, ou seja, aqueles que possuem certas garantias de permanência no emprego. No caso em análise, observam-se situações funcionais distintas entre interlocutores, sendo que a maioria deles se enquadra naquela condição que o autor (2002) chama de situação precária de trabalho.

Inúmeros estudos apontam mudanças nas relações formais de trabalho que indicam a precarização da atividade docente, entre elas a carga horária excessiva de trabalho, as condições salariais, a rotatividade/itinerância dos professores entre as escolas, as novas exigências burocráticas e a crescente complexidade do trabalho dos professores, que passam a assumir inúmeras tarefas relacionadas à participação na gestão da escola, ao envolvimento em projetos variados, entre outras (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004).

Cabe, então, discutir algumas dessas condições que afetam o início profissional dos interlocutores deste estudo. Na rede municipal de ensino de Taubaté, o ingresso na carreira do magistério se dá por meio de aprovação em concurso (para provimento de cargos efetivos estatutários) e processo seletivo (para contratação por tempo determinado em consonância com a CLT). No entanto, existe também a condição de professor eventual, sem nenhum vínculo empregatício, que atua para suprir as ausências dos efetivos e dos contratados.

No grupo de interlocutores neste estudo, do total de 11 (onze) professores iniciantes, tem-se o seguinte cenário profissional: 1 (um) professor é concursado, com enquadramento funcional efetivo, embora seja no cargo de professor substituto, o que significa que, no processo anual de atribuição de aulas/classes, será sempre o último a escolher aulas ou classes, possivelmente tendo que optar por contextos de salas de aula mais complexos, com alunos que apresentem maiores dificuldades de aprendizagem e em territórios mais vulneráveis; 6 (seis) professores encontram-se contratados pelo regime da CLT, para um período determinado de 12 meses, prorrogável por igual período, totalizando 24 meses, tendo que resguardar o intervalo de 12 meses para a possibilidade de efetivação de novo contrato temporário, embora tenham se submetido a uma prova com caráter seletivo, para a qual estudaram e se preparam; 4 (quatro) professores se encontram na condição de “eventuais” (sem vínculo empregatício), ou seja, não

têm dia certo para trabalhar e, para que possam lecionar, dependem que seus colegas efetivos ou contratados faltem ao trabalho para que as escolas possam chamá-los para suprir as aulas daquela data.

Conforme a análise do perfil dos professores iniciantes interlocutores deste estudo, tem-se o seguinte cenário: entre os cinco P-I (professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental) todos trabalham em uma única escola, sendo que 4 (quatro) possuem uma jornada de 48 h/a (40 h/a em atividade direta com os alunos, 4h/a em HTPC, 4h/a HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre) e somente uma com 24 h/a (20 h em atividade direta com os alunos, 2h/a em HTPC, 2h/a HTPL); entre os P-III (professores que atuam nos anos finais Ensino Fundamental), somente o professor efetivo trabalha em uma única escola com a jornada semanal de 24 h/a (20 h/a em atividade direta com os alunos, 2h/a em HTPC, 2h/a HTPL); o único professor contratado atua em três escolas distintas, sendo uma delas na zona rural, com jornada de 27 h/a (24 h/a atividade direta com os alunos, 2h/a em HTPC, 2h/a HTPL), os 4 (quatro) professores iniciantes que estão como Eventuais (todos PIII) lecionam em várias escolas, onde forem chamados, embora costumem ter uma escola na qual acabam trabalhando a maior parte da jornada semanal, que é variável, podendo ser de até 10h/a em um único dia, conforme a necessidade de substituição das escolas. Esta caracterização indica que 5 (cinco) dos 11(onze) participantes trabalham em mais de uma escola, e que 4 (quatro) deles não possuem qualquer garantia em relação ao salário. São, portanto, condições de trabalho muito difíceis e incertas, em especial para os professores eventuais.

A instabilidade acarretada pelo tipo de contratação apresenta-se como um aspecto gerador de uma série de situações que impactam a atuação do professor iniciante, considerando que além das dificuldades mais comuns neste período de inserção, ele se vê no início de uma carreira marcada por instabilidade profissional. Nas condições observadas em 10 (dez) entre os 11 (onze) interlocutores, apresentam-se duas situações profissionais provisórias: ou o professor ingressa na carreira já sabendo o dia em que vai terminar seu contrato, ou fica à mercê das faltas dos professores efetivos, sem saber se naquele dia será chamado por alguma escola para trabalhar ou não.

Os depoimentos dos interlocutores deste estudo indicam como estas condições podem afetar o início na carreira docente. Entre elas, a necessidade de deslocamento e itinerância entre várias escolas é apontada pelos interlocutores como um problema, que envolve custos com transporte e tempo. Para os professores eventuais, esta situação se agrava, pois eles são chamados, normalmente, de última hora tendo que se mobilizar com os recursos que possuem

para chegar às escolas, conforme pode ser observado na fala da PIII - K: “o maior problema foi este lance de escolas longes, por ser CLT, pegamos o que sobra... Chegar nos horários tendo várias escolas, fazer o horário encaixar, isto foi uma grande dificuldade”.

A rotatividade entre as escolas certamente pode ser considerada como um aspecto que dificulta o início na carreira docente. No trânsito entre as escolas, tanto no sentido de movimentação física, de percurso e trajeto, de uma escola para outra, quanto no sentido de movimentação nos diferentes espaços no contexto de cada escola, os professores contratados e os eventuais se deparam com muitos desafios, pois não conseguem se sentir parte de nenhuma escola, entram, ministram suas aulas e saem, muitas vezes, sem ser notados, como se fossem invisíveis na escola.

Príncipe (2017, p. 147) alerta para o fato de que “a alternância por diversas escolas vai exigir do professor um esforço grande para compreensão e adaptação à organização escolar”. A escola se constitui não apenas enquanto estrutura física e material, mas pela equipe administrativa e docente, formada por todos os profissionais que fazem o trabalho pedagógico acontecer. O funcionamento da escola acontece por meio das interações sociais entre todos que dela fazem parte. A forma como a gestão direciona o trabalho é efetivada em meio às relações construídas entre os diferentes atores e entre os atores e o sistema, o que permite a consolidação de um jeito próprio e único de ser escola, da consolidação da cultura escolar. Assim, para o professor que trabalha em duas ou mais escolas o desafio da inserção nestes contextos, e, de modo especial, para os professores iniciantes, é muito grande e impõe dificuldades adicionais ao período inicial da docência.

Estas questões emergem nos depoimentos dos professores contratados por tempo determinado, que atuam em condição temporária e provisória:

*Trabalhei em creche e adorei, a minha área, mas agora que eu peguei o fundamental eu to sentindo um pouquinho perdida (PI - C).*

*Aí eu fiquei desempregada no final do ano passado, pedi conta do meu trabalho que eu já tava ficando doente [...] comecei a estudar, estudar, estudei, estudei que ia vir seletivo, seletivo daqui, seletivo de um monte. [...] Aí que veio aqui... eu moro em Guará. Eu não moro aqui. ... não foi fácil! Mas eu vim! Peguei a sala, tá difícil, mas é maravilhoso! (PI - E).*

*Eu me formei ano passado em Pedagogia. E iniciei na escola no meio do ano passado. Às vezes você tá alí lutando como todos, e o efetivo que nem tem risco de sair...eu tenho amigas iniciantes que estão doentes... CLT ... porque estão querendo massacrar mesmo o trabalho delas ... eu tenho certeza que a pessoa faz seu trabalho muito bem, e que aquela outra “efetiva” não faz (PI - G).*

*Aí em 2017 comecei a eventuar e no mesmo ano fiz a prova da FUST também, aí passei, fiquei um ano e meio trabalhando no Integral, [...] E aí este ano eu entrei na rede como CLT, da prova do ano passado, só que eles chamaram para história só este ano. Então faz 10 meses que estou na rede como professor de história (PIII - I).*

Os depoimentos evidenciam a sensação de insegurança no desenvolvimento do trabalho, reveladas pela possibilidade constante de ter que assumir outra disciplina ou outro nível de ensino, de ser deslocado para outra classe ou para outra escola, a critério da administração. É preciso acrescentar que os professores contratados são avaliados pela chefia imediata, gestores e coordenadores, segundo critérios não divulgados pela Secretaria de Educação, nem previstos em lei, e que podem levar a sanções disciplinares que culminem com a suspensão do contrato.

Esses relatos são indicativos de uma tendência observada em vários sistemas de ensino, que tem evitado a realização de concursos para efetivação dos professores, mantendo-os com contratos temporários. Tardif (2013) observa que essa tendência transforma os professores em mão de obra flexível e barata, mantendo-os em situação precária.

As condições são ainda mais difíceis para os professores eventuais. Esses professores são os que têm as piores condições de trabalho, pois, além de não terem qualquer perspectiva sobre o salário mensal, são muitas vezes chamados para substituir docentes de áreas e componentes curriculares diferentes daqueles para os quais estão habilitados. Entretanto, qualquer oportunidade de atuar na sala de aula é acolhida pelo professor iniciante eventual, pois, ele não consegue prever quando será requisitado novamente.

*Minha primeira formação é em letras, foi assim que eu entrei na rede pra lecionar primeiramente, mas antes disso eu já tinha trabalhado como eventual, em creche como berçarista (PIII - B).*

*Me formei em 2016, então eu tenho três anos, dois anos de prefeitura, já passei por bastante escolas, pelo PIBID, pelo Mais Educação, era CLT e agora eventual (PI - H).*

*Em 2016 em voltei a dar aula como CLT. E no final de 2016, no concurso que eu tinha feito no Estado também fui chamada. Este ano eu estou efetivamente só no Estado, tenho aulas nos 1º, 2º e 3º anos. E to eventuando na Prefeitura porque agora que fez um ano que meu contrato encerrou, aquele “resguardo” (PIII - K).*

O professor eventual é exposto a diferentes situações que reforçam a precariedade como: lecionar uma disciplina para a qual não tem formação; improvisar atividades, uma vez que a grande maioria dos professores que se ausentam não deixam nenhum conteúdo para ser

desenvolvido com os alunos; sentir-se isolado, uma vez que muitos colegas “efetivos” e até “celetistas” os tratam com discriminação, por estarem na condição de eventuais; desvalorização quanto ao seu conhecimento profissional, pois em muitas escolas são chamados para substituir o professor da turma com a única orientação de apenas controlarem os alunos, como se o professor eventual tivesse apenas a função disciplinadora.

Os professores que enfrentam essas situações, em especial aqueles que estão iniciando na docência, em virtude das inúmeras mudanças e da instabilidade gerada pela precariedade nas condições do trabalho, manifestam sentimento de frustração e desvalorização profissional. A precariedade no emprego, com o tempo, pode “tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencanto, que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até um certo ponto, o ardor do professor, mergulhando-o na amargura” (TARDIF, 2002, p. 96).

Essas condições indicam um processo em andamento, que pode ser observado em inúmeros sistemas de ensino, e reflete uma mudança mais profunda nas formas de organização e funcionamento das escolas e do trabalho docente.

Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores (TARDIF, 2013, p. 569).

Ao comparar as diferenças entre os professores em situação de emprego estável com aqueles em situação funcional precária, Tardif (2002) identificou que ambos possuem várias convicções comuns em relação à postura crítica sobre a formação inicial, ao se considerarem despreparados para enfrentar as dificuldades do trabalho docente e ao valorizarem a experiência como fonte dos conhecimentos profissionais. No entanto, os professores em situação precária podem demorar mais tempo para dominar as situações de trabalho, devido às constantes mudanças. Além disso, as condições de frustração às quais estão submetidos podem fragilizar o comprometimento com o trabalho e a identificação com a profissão.

## 5.8 Abandono ou continuidade na carreira docente

Quando os professores iniciantes foram questionados se, diante das dificuldades, em algum momento pensaram em desistir, obteve-se respostas afirmativas, com relatos que declararam que desistir foi uma possibilidade pensada, sim. As motivações para considerar o abandono da carreira são diversas, e algumas mais recorrentes do que outras, conforme apresentado a seguir.

A PIII – K identifica esse momento de questionamento quanto à continuidade na carreira quando teve seu contrato encerrado e se viu na condição de professor eventual: *“Depois quando eu comecei a eventuar, em várias escolas, aí tiveram momentos que eu pensei em desistir ...”*. A rotatividade em muitas escolas, sem a possibilidade de estabelecer um vínculo e sentir-se parte daquele contexto pode constituir-se como uma das motivações para a desistência da carreira.

O confronto com a realidade mediante a descoberta que a escola, o aluno e o trabalho docente idealizados não existem, conduz a uma reflexão acerca das crenças e dos valores que sustentam esta idealização, levando o docente a perceber a necessidade de desenvolver uma visão realista e crítica, de modo a problematizar a função social da atividade docente. Essa ressignificação foi experienciada pelo PIII – F:

*Acho que minha maior dificuldade na educação era entender que eu não ia salvar o mundo. Isso como iniciante foi meu maior conflito. [...] E eu acho que pior que a falta de apoio, o transporte, falta de coleguismo, foi eu perceber isto. [...] é um balde de água fria, é pra você desistir [...] mas não é ruim, é um choque de realidade (PIII – F).*

O domínio de uma turma de alunos, a segurança diante da classe e o desenvolvimento de uma boa aula são aprendizagens a serem construídas no processo de se tornar professor, no entanto, a condução de aula, previamente planejada, que apresente desfecho negativo pode levar ao sentimento de despreparo e, conseqüentemente, impulsionar a desistência da carreira, como evidenciado em trecho de um relato caricato apresentado pela professora no grupo de discussão.

*Era a minha proposta: que os alunos entrassem no personagem, mas eles entraram demais e afluou a loucura, eles acharam que estavam numa batalha. [...] Eu pensei em desistir naquele dia [...] Mas quando eu cheguei em casa, eu cheguei tranquila e entendi a situação de você poder ter o controle daquilo depois, né? (PIII – H).*

As análises conduzem à compreensão de que os professores iniciantes enfrentam muitas

dificuldades e desafios, e desistir se apresenta como uma possibilidade concreta considerada por todos em algum momento neste início da carreira. Diante das condições precárias de trabalho não faltariam justificativas para abandonar a profissão, porém, o desejo de continuar se sobrepõe às dificuldades, devido aos fatores elencados na sequência.

A motivação para ensinar os alunos, especialmente aqueles que possuem mais dificuldades orienta e reforça o gosto pela atividade docente como bem expressou a PI – B ao se reportar à conquista de seus alunos: *“Eu acho que quando eu vejo o meu aluninho que aprendeu alguma coisa, qualquer coisa, por mais simples e singela que possa ser, aquilo te motiva. É aquilo que faz você não querer parar, entendeu?”*.

A professora PI – G destacou que um dos motivos de sua realização profissional e de perseverança na carreira docente está em perceber quando os alunos alcançam os objetivos propostos e os resultados do trabalho são positivos: *“Eu nunca pensei em desistir. E o meu desafio, o que faz eu continuar, é porque eu amo muito. Eu me encontrei, sabe? Sabe quando você se encontra?”*.

As falas dos interlocutores reforçam a premissa que entre os principais motivos para permanência na carreira docente destaca-se o sentido atribuído à função de ensinar e poder, por meio do ensino, contribuir com a formação humana do aluno.

*Realmente tem muitos motivos que levam a gente a desistir, mas os motivos que fazem com que a gente encare os problemas e continue são bem maiores. [...] A gente vê o nosso trabalho dando sentido na vida deles, e ajudando eles, isso faz com que a vontade de continuar aumente cada vez mais (PI – C).*

A possibilidade de uma aprendizagem permanente, na busca pelo aprimoramento pessoal e profissional também emerge como um dos motivos para continuar na carreira do magistério. Esta busca pela aprendizagem permanente é o que motiva a PIII - K a continuar, quando ela afirma que *“a gente aprende todos os dias”*.

Esta constatação de que quando se ensina também se aprende é peculiar à atividade docente e requer um olhar atento e apurado do professor para percebe-se como um eterno aprendiz. A interlocutora PIII – K, ao afirmar *“não pretendo seguir carreira de mais nada”*, indica que, embora no início da carreira, tem motivos para persistir na atividade docente e dentre esses motivos destacou o vínculo afetivo: *“porque eu gosto bastante dos jovens, de sala de aula, de estar com os adolescentes. E o carinho que a gente recebe também, né?”*.

O trabalho docente é composto por diferentes aspectos, implica a construção de diversas aprendizagens, e como está inserido em um contexto social muitas vezes vulnerável e repleto de

contrastes, caberá ao professor aprender a se relacionar e a interagir com os gestores, os colegas, os alunos e os demais integrantes do espaço escolar, em um processo segundo o qual se desenvolve profissionalmente e constitui sua identidade docente. E, à medida que o docente iniciante constrói seus saberes e conhecimentos, ele firma sua posição profissional como professor (NÓVOA, 2017).

Os dados desta pesquisa corroboram os resultados de muitos estudos acerca da inserção na carreira docente (ALMEIDA, 2016; AMANCIO PINTO; 2016; FERREIRA, 2016; GOBBO, 2017; MORAES, 2019; GONÇALVES, 2016; PRÍNCIPE, 2017), indicando que, no início da carreira, “os professores estarão expostos às situações de incertezas, conseqüentemente sem experiência e maturidade, como também, em sua maioria, sem os devidos apoios” (ALMEIDA, 2017).

Muitos aspectos podem levar ao abandono da carreira docente logo nos primeiros anos, em decorrência das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, em virtude do choque de realidade, do confronto do ideal com o real. Apesar disso, os fatores que são considerados pelo professor iniciante para permanecer na carreira estão relacionados à satisfação profissional diante da aprendizagem efetiva dos alunos por meio da práxis pedagógica, na qual teoria e prática são indissociáveis e atuam em prol da solução dos problemas pedagógicos.

Dessa maneira, a formação docente deve ser pensada e planejada levando em consideração as necessidades formativas do professor iniciante, de modo que ele se perceba em um processo de busca pelo constante aprimoramento dos conhecimentos e da construção dos saberes que os auxiliem na solução dos desafios que surgem no contexto da sala de aula e da escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento do trabalho de apresentação de considerações, após a realização do estudo, desperta um misto de emoções no pesquisador: a satisfação pela conclusão do estudo, a alegria por ter chegado no fim de um caminho marcado pela superação de tantos desafios e a conquista de novas aprendizagens, a certeza de que todos os esforços empenhados na condução da pesquisa primaram pelo comprometimento com a ética, o desejo de poder contribuir com a discussão apresentada, culminam na preocupação em garantir que os objetivos foram contemplados e o problema investigado solucionado.

Entende-se não ser possível apresentar conclusões, em virtude da amplitude e da complexidade que envolvem a temática da inserção profissional docente, foco desta investigação, mas algumas considerações, ao final do estudo, abrem caminhos para novas pesquisas a partir dos aspectos que se destacaram durante a construção desta investigação.

Muitos são os problemas que permeiam a discussão sobre a formação dos professores, tema que precede e abrange a discussão sobre a inserção profissional docente, mas para uma mudança no atual cenário, reconhecer esses problemas é um passo importante na direção de uma transformação dessa realidade.

Os estudos voltados para a fase da inserção profissional de professores, de modo especial no contexto brasileiro, que confirmam a importância dos primeiros anos do exercício na docência para o desenvolvimento profissional docente, têm avançado, mas não o suficiente para contribuir com o avanço na formulação de políticas públicas voltadas para fase inicial na carreira do magistério, considerando que são raras as iniciativas dos sistemas de ensino para oferecer apoio aos professores em seu início profissional no Brasil (ANDRÉ, 2012).

Os dados apresentados nesta pesquisa confirmam a urgência de se considerar a fase da inserção na profissão do magistério como essencial nas discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, que se constitui no contínuo da jornada profissional, uma trajetória marcada por diferentes momentos.

Evidenciar a fala dos professores iniciantes, interlocutores neste estudo, ao considerar suas percepções sobre os anos iniciais na carreira docente possibilitou não apenas responder ao problema sobre o qual esta pesquisa se dedicou a investigar, mas, principalmente, a dar visibilidade para as características e as necessidades formativas que emergem no início na carreira. Os professores são importantes, precisam ser ouvidos e se fazerem ouvir frente aos responsáveis pelas formulações das políticas e programas que

valorizem o trabalho e a profissão docentes como eixos norteadores para a transformação do cenário educacional (OCDE, 2006; GATTI, 2013).

Um aspecto que emerge no estudo é a importância da formação inicial e a valorização da carreira docente como elementos essenciais na inserção profissional. Não se torna professor de um dia para o outro, é um percurso que demanda tempo, condições sociais e espaços institucionais que favoreçam a transformação de uma “predisposição numa disposição pessoal” (NÓVOA, 2017, p. 1121). Não basta apenas querer ser professor, mas querer aprender a ser professor. E cada professor tem seu próprio tempo de aprender, as trajetórias de vida e o percurso formativo influenciam neste processo de formação, que não tem característica linear e não ocorre da mesma forma para todos (TARDIF, 2002).

Assim, a reflexão sobre a profissão e suas características, desde o primeiro dia de aulas na universidade, assume grande destaque no processo formativo voltado para uma tomada de posição profissional consciente, amenizando os impactos na inserção profissional e ao longo da carreira no magistério que culminem com o abandono da carreira, ou com o desencanto pela profissão, ou, ainda, com o descomprometimento com o trabalho docente (NÓVOA, 2017). Os dados do estudo confirmam as lacunas na formação inicial, especialmente no que se refere à dimensão prática nos currículos, mas mostram que a possibilidade de participar de programas de inserção na docência ainda durante a formação inicial, possibilitando o conhecimento da realidade escolar, pode favorecer o início profissional dos professores.

Apesar das experiências favoráveis na licenciatura, os resultados do estudo confirmam as análises de autores que referenciam a investigação (TARDIF, 2002; HUBERMAM, 2000), mostrando que os professores iniciantes entram em choque, ao se depararem com a realidade da sala de aula e da escola. No início da docência, o professor vive uma tensão permanente entre as vivências marcadas pela necessidade de sobreviver na carreira, superando os limites e enfrentando os desafios, e pelas descobertas a partir das aprendizagens da docência, e nesta tensão confirma o desejo de continuar ou não na carreira.

Ao compartilharem suas experiências, os professores iniciantes indicaram que as principais dificuldades e desafios com os quais se depararam neste início na atividade docente se relacionam com a ausência de apoio na mediação dos conflitos que surgem na sala de aula. A gestão da sala de aula apresenta-se como o maior desafio, tanto no que tange ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, como na questão comportamental, repercutindo em

questões relacionadas à disciplina e à mediação das interações entre os alunos na classe.

Constatou-se que a falta de apoio e acompanhamento ao trabalho, por parte de alguns coordenadores e diretores, provocam no professor uma sensação de abandono e solidão podendo levá-lo a se isolar. Na maioria das vezes, os professores iniciantes, percebendo-se solitários em busca de soluções para os problemas que emergem no dia-dia da sala de aula, criam suas próprias formas para se adaptar. Diante, pois, da inexistência do suporte de grande parte dos gestores, conforme evidenciado nos relatos, os interlocutores recorrem à ajuda fora da escola ou de colegas professores experientes que permitem a aproximação para troca de experiências.

Os resultados do estudo trazem indicações para que os gestores escolares, técnicos das secretarias de educação e demais órgãos formuladores dos programas de formação considerem os professores iniciantes como “iniciantes” em uma carreira, compreendendo suas dificuldades e necessidades específicas. As escolas podem criar e planejar ações concretas voltadas aos professores iniciantes, por meio da otimização dos espaços formativos voltando-os para o estudo e a reflexão da prática, promovendo trocas de experiências, tornando o HTPC um momento de colaboração efetiva entre os professores. À rede de ensino, sugere-se que se organize e atue na elaboração de um programa de formação docente direcionado ao acompanhamento efetivo dos professores iniciantes, considerando suas características e necessidades formativas inerentes à fase inicial na carreira do magistério.

Ao analisar as condições encontradas pelos professores iniciantes que facilitam ou dificultam o início na atividade docente na escola, foram identificados os principais fatores que desmotivam e podem contribuir com o abandono da carreira: o alto número e a rotatividade das escolas onde precisam atuar, impedindo o estabelecimento de um vínculo com a escola; o trabalho com as turmas com os alunos mais difíceis, dificultando a interação e organização de uma rotina de trabalho na gestão da sala de aula; somados à precariedade da situação funcional dos professores iniciantes.

Um aspecto que emergiu na investigação, embora não estivesse no foco inicial do estudo, foi a questão da precariedade funcional, o que indica alguns fatores para nortear a reflexão acerca da situação funcional como um elemento relevante para o início na carreira do magistério. Os professores em situações funcionais precárias, conforme identifica-se neste estudo, têm comprometimentos na aprendizagem da docência, considerando que as experiências são mais complexas e mais difíceis, em comparação com aquelas vividas por professores com estabilidade no emprego. Como apontado nos estudos de Tardif (2002), um

início na profissão marcado por condições precárias tende a prolongar a fase da inserção na profissão, considerando que muitos elementos não serão desenvolvidos pelo professor quando não lhe são oferecidas as condições adequadas para seu desenvolvimento profissional.

Conforme muitos estudos mostram e os dados desta pesquisa confirmam, as condições de trabalho oferecidas para a inserção profissional de professores são determinantes para o sucesso de toda e qualquer prática pedagógica e se traduzem nas conquistas dos objetivos e dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, com os quais desenvolvem seu trabalho docente.

Pensar nas reais necessidades dos professores iniciantes, em um processo de inserção que os acolha e os apoie nesta fase inicial da carreira, com condições dignas de contrato e trabalho, é uma questão de política pública e de política institucional. A responsabilidade por esta tarefa não pode e nem deve ser delegada somente aos gestores escolares. Cabe à rede de ensino propor diretrizes e ações que contemplem o acolhimento e o acompanhamento efetivo dos professores iniciantes, não e tão somente por eles, mas também e principalmente pelos alunos que são dedicados aos seus cuidados.

É fundamental que os programas de formação docente levem em conta a realidade na qual os professores estão inseridos, reconhecendo as diferentes formas de precarização profissional a que possam estar sujeitos, para estabelecer um diálogo que ultrapasse a idealização da atividade do educador em rumo à efetiva profissionalização.

Os professores iniciantes são igualmente importantes se comparados a todo e qualquer professor, experiente, muito experiente, em atividade ou mesmo já aposentado. É direito de todo professor iniciante ser acolhido na escola e ter um acompanhamento efetivo do seu trabalho. É um dever dos sistemas de ensino público (municipal, estadual e federal) superar as formas precárias de situação funcional, criar ações e programas que contemplem todas as etapas da formação dos professores, e de modo especial a inserção na carreira docente.

Ao concluir este trabalho, é relevante também uma reflexão sobre os caminhos percorridos. A escolha pelo tema da pesquisa teve origem na trajetória profissional da pesquisadora e faz-se necessário, neste momento de finalização do trabalho, refletir sobre o processo formativo ao longo da investigação.

Essa jornada profissional, iniciada no ano de 1995, no curso do Magistério (em nível de ensino médio) e ampliada com a formação superior em Pedagogia no ano de 2001, tem sido marcada por momentos distintos e de grande relevância para a constituição da sua profissionalidade docente. Pode-se dizer que ao longo de 25 anos na carreira docente tem-se

muitas histórias para contar e compartilhar a partir das lembranças de situações distintas que compuseram toda sua trajetória profissional e de vida, uma vez que, como lembra Nóvoa (1992), não é possível separar a pessoa e o professor.

Ao longo do estudo desenvolvido neste trabalho, a pesquisadora pôde revistar muitos dos seus conceitos e identificar as pré-noções e os estereótipos, traduzidos em preconceitos, em relação aos professores iniciantes, embora alguns inconscientes, mas que inferiram na forma como atuou para com eles, seja na função de gestão, e até mesmo como colega ao longo da jornada na profissão docente.

Nesse processo foram fundamentais, não só os estudos dos autores que fundamentaram a pesquisa, mas as vozes dos professores iniciantes que aceitaram o convite para participar da investigação e, de modo especial, aqueles que se encontram em uma situação funcional precária, contratados por tempo determinado ou eventuais, que, quando convidados a colaborar, não mediram esforços para contribuir com esta pesquisa. Justamente aqueles que, em muitas escolas, são invisíveis e se sentem desvalorizados pelo sistema de ensino, ao aceitarem de forma generosa compartilhar suas vivências e experiências neste início da carreira profissional docente, podem, quiçá, contribuir para a melhoria das condições de inserção na profissão para uma geração futura de novos iniciantes.

Todas as trocas de conhecimentos, experiências, saberes e vivências identificadas e reveladas pelo presente trabalho contribuíram não apenas com os estudos voltados à inserção profissional do docente, mas também foram importantes para trajetória de todos os participantes e da própria pesquisadora, que, “modificados”, não são os mesmos quando do início da pesquisa.

Entrar em contato com os professores no início da carreira e conhecer suas principais dificuldades e desafios se apresentou como uma oportunidade muito valiosa tanto no âmbito do aprimoramento pessoal, retomando os estudos acadêmicos, como na perspectiva de uma nova fase na carreira, a abertura de um novo caminho para o desenvolvimento profissional.

A pesquisadora entende que a possibilidade de trabalhar na formação inicial dos professores seja um dos caminhos mais efetivos para que, tomando por base todas as experiências vivenciadas, dentro e fora da sala de aula, ao longo de 25 anos, possa contribuir com a educação, em um momento não tão longe, atuando com os professores lá no início, quando ingressam no curso de licenciatura.

Os estudos realizados para desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, para a superação dos desafios e das dificuldades

encontrados em cada fase da carreira, somados aos resultados e às conquistas profissionais, como professora, gestora, supervisora e pesquisadora, constituem um conjunto de saberes relevantes que podem e devem ser compartilhados com outros profissionais, de modo especial, com as pessoas que desejarem ser professores, assumindo a perspectiva da escolha pela carreira do magistério de forma consciente e comprometida com a busca pela profissionalização docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. S. **PROFESSORES INICIANTEs**: o ingresso profissional nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: [mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/.../mpe/Gloria-Souza-de-Almeida.pdf](http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/.../mpe/Gloria-Souza-de-Almeida.pdf). Acesso em: 21 mai. 2018.
- ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, N.81: USP, 1992.
- AMANCIO PINTO, J. **Professores iniciantes da rede municipal de ensino São José dos Campos**: inserção, desafios e necessidades. Dissertação (Mestrado Profissional de Educação) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.
- AMBROSETTI, N. B. *et al.* O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, p. 369-392, Rio Grande do Sul: FURB, 2015.
- ANDRÉ, M. *et al.* O papel do outro a constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231/610>. Acesso em: 20 de Mar. 2020.
- ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 23, Rio de Janeiro, março, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095>. Acesso em 20 Mar. 2020.
- ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/viewFile/2300/1605>. Acesso em: 28 Mai. 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação UNISINOS**. V. 19, n.1 p.35-37 jan./ abril 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em: 20 Mar. 2020.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: Dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 50, p. 35-49, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000400004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000400004&script=sci_arttext). Acesso em: 12 Jul. 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abril de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 21 Jun. 2018.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 20 de Mar. 2020.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 1983, n.45, pp. 66-70. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 Mai. 2018.

ANDRÉ, M.; GATTI, B.A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Programa de Formação em Pesquisa e Pós-Graduação**. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II, 26 ago. 2014. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. Disponível em: <https://www.uffrs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii>. Acesso em: 7 Fev. 2019.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: Wivian Weller; Nicole Pfaff (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**, p. 67-86. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 Out. 2018.

BRASIL. **Decreto 7.219/2010, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. Brasília, MEC, 2010. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 03 Out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 Out. 2018.

CALIL, A. M. G. C. **Formação Continuada no Município de Sobral / CE**. 2014. 202 f. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC, 2014.

CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. A.; Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral/CE. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 16, p. 891-909, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2884/2806>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

CAVACO, M. O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portal de Periódicos Capes/MEC**. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 16 Abr. 2019.

DAVIS, C. L. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, Christofer. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, A. D. P. **Professores Iniciantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José Dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades.** Dissertação (Mestrado Profissional de Educação), Universidade de Taubaté, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Andreia-Dias-Pires-Ferreira.pdf>. Acesso em 10 Jan. 2020.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M.S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 85-97, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Políticas Educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. *In:* Pacheco Rios, J. A. V. (Org.). **Políticas, Práticas e Formação na Educação Básica.** Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 16 Jun. 2018.

GATTI, B.A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 16 Jun. 2018.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: O papel da avaliação participativa em contexto institucional. *In:* GATTI, Bernardete Angelina. (Org.) **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas- SP: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas. 2013.

GATTI, B.A. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 14, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

GATTI, B.A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *In:* **Anais do III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia.** Chile, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *In:* GARCIA, Walter E. (org). **Bernardete Gatti: educadora e pesquisadora.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 10 Abr. 2018.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B.A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GATTI, B. A. *et al.* **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da UAB e Parfor**. [Documento Técnico]. Brasília: Unesco/Mec/Capes, 2012.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Cívita - Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682?posInSet=1&queryId=748b5a5c-17e9-4bd6-a467-aa7df9f898b4>. Acesso em: 10 Jun. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183?posInSet=1&queryId=176c14bf-863c-4704-8f9ab432ec715504>. Acesso em: 10 Jun. 2018.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GOBBO, R.M. **Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do Pibid**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Taubaté, São Paulo, 2017

GONÇALVES, G.S.Q.. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID. **CRÍTICA EDUCATIVA**, v. 3, p. 221, 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/209/288>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

GONÇALVES, G. S. Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 243 f. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época, nº 77.2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
**Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD** [Base eletrônica]. Brasília. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 Mai. 2018.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarciso. Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 153-174, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14592/12987>. Acesso em 20 Jan. 2020.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPENDA, G. **Estrutura da Zingua Iatê**: falada pelos índios Fulniôs em Pernambuco, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1968.

LIMA, E.F.(Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber, 2006.

LIMA, E. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. v. 29, n. 2. Educação/Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/3841>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

LIMA, E. F. *et. al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 15, jan.-jun., 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161/171>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCATO, D. C. B. S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136422>. Acesso em 20 Jan. 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Professiona\\_l\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 23 Nov. 2019.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 03 Jan. 2010.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, N.9, 1998.

MARCELO, C ; VAILLANT, D. Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1224-1249, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000401224&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401224&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 Jan. 2020.

MARCELO GARCÍA. C.. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 2 Set. 2019.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto Porto, Portugal: Editora LDA, 1999.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957> Acesso em: 22 Jan. 2019.

MIRA, M M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. *In: X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/75-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf). Acesso em: 18/12/2019.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciantes e ingressantes**: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

MORAES, A. A. Sentidos e significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Andre-de-Araujo-Moraes.pdf>. Acesso em 20 Jan. 2020.

NONO, N.A. **Casos de ensino e professores iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N.. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2006.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, vol.44, N°.3, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 04 de Fev. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em: 12 dez. 2018

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. [Palestra, Material coletado pelo SINPRO/SP], jan. 2007. 24p. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 27 Jun. 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, 2001.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º43/4 – 10 de julho de 2007. Disponível em: [www.rieoei.org/1726.htm](http://www.rieoei.org/1726.htm). Acesso em: 20 Jan. 2020.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, p. 31-46, 2017.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. e. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, vol. I, 2002.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20409>. Acesso em 20 Jan. 2020.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. [Base de dados] Disponível em: <https://scielo.org/pt/>. Acesso em 15 Abr. 2019.

SILVA, G. S. ; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B.A.; *Referentes e critérios para a ação docente*. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 286-311, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf> Acesso em 26 de Jun. de 2019.

SILVA, E. L. MENEZES. E. M., **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf). Acesso em: 27 Mai.18.

SOUZA, Solange Jobim e; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre , v. 6, n. spe, p. 98-112, jan. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 Abr. 2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 27 Mai. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em: 11 Jun. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro. 2000.

TAUBATÉ. **Lei Complementar nº 361**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Taubaté: Prefeitura Municipal de Taubaté, 2015. Disponível em: <http://camarasempapel.camarataubate.sp.gov.br/Arquivo/Documents/PLC/PLC432017/84198-08162307022018-assinado.PDF>. Acesso em 20 Jan. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Três anos de Plano Nacional da Educação**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf> . Acesso em 05 Out. 2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Banco de Dissertações e Livros do Mestrado Profissional em Educação**. [Base de dados], Taubaté: Universidade de Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>. Acesso em: 22 Abr. 2019.

VAILLANT, D., & MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madri: Narcea Ediciones, 2015.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser professor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (Coord). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEIGA. O. A. **A construção da Rede Municipal de Ensino em Taubaté (1997-2000): uma análise crítica sob a ótica da supervisora de ensino (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC, 2002.**

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 19 Mai. 2018.

WELLER, W. *et al.*. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v. XVII, n. 02, p. 375- 396, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a08.pdf> Acesso em: 23 Mai. 2018.

WELLER, W.; OTTE, J.. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **CIVITAS**. N. 2. V. 14. Porto Alegre: maio-agosto, 2014, p 325-340. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17150/11476>. Acesso em: 14 Jan. 2019.

WELLER, W.; ZARDO; S. P.. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444> Acesso em: 10 Dez. 2019.

## APÊNDICE I – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



**Universidade de Taubaté**  
 Autarquia Municipal de Regime Especial  
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13  
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –052/2018

Taubaté, 25 de julho de 2018.

CÓPIA

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão realização de pesquisa pela aluna **KELLY CRISTINA MARCON ARCAS**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado “**Um estudo sobre o ingresso profissional docente**”. O estudo será realizado com os professores e coordenadores, sob a orientação da Prof. Dra. **Neusa Banhara Ambrosetti**. Para tal, será realizada aplicação de entrevista semiestruturada e grupos de discussão, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Kelly Cristina Marcon Arcas, telefone (12) 992190812, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Rita de Cássia Foroni Oliveira**  
 Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação  
 E Desenvolvimento Humano

Ilmo. Sr. Cláudio Teixeira Brazão  
 Prefeitura Municipal de Taubaté  
 Praça Oito de Maio, 37 - Centro  
 Taubaté – SP



## APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Universidade de Taubaté  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fac. nº 78/924/76  
Reconhecida pela Portaria CEE/OP nº. 241/13  
CNPJ 45.176.155/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625-4217 Fax: (12) 3632-2947  
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH-052/2018

Taubaté, 25 de julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	
Protocolo N.º	10137/2018
Data	03/08/18

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão realização de pesquisa pela aluna **KELLY CRISTINA MARCON ARCAS**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado “**Um estudo sobre o ingresso profissional docente**”. O estudo será realizado com os professores e coordenadores, sob a orientação da Prof. Dra. **Neusa Banhara Ambrosetti**. Para tal, será realizada aplicação de entrevista semiestruturada e grupos de discussão, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Kelly Cristina Marcon Arcas, telefone (12) 992190812, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

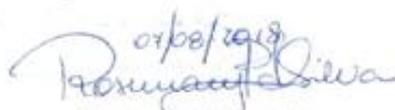
**Rita de Cássia Foroni Oliveira**  
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação  
E Desenvolvimento Humano

Ilmo. Sr. Cláudio Teixeira Brazão  
Prefeitura Municipal de Taubaté  
Praça Oito de Maio, 37 - Centro  
Taubaté - SP

Coordenação, p/ análise.  
SEES 06/08/2018

Prof. Renato de Aguiar Almeida  
Diretor de Departamento  
da Educação

Considerando a relevância  
da pesquisa, defer-se a  
solicitação.

07/02/2018  


Rosemary Traido Lopes Silva  
RG. 14.227.337-5  
Supervisora de Ensino

  
Prof. Renato de Sousa Almeida  
Diretor de Departamento  
da Educação

## APÊNDICE III - Instrumentos para coleta de dados

### Questionário de caracterização dos participantes

Objetivo:

Conhecer dados dos participantes quanto à formação inicial, tempo de atuação profissional, jornada de trabalho (número de classes e aulas), situação funcional e escolas onde atua.

#### Dados Gerais

Nome: \_\_\_\_\_

Formação em :            ( ) Pedagogia        ( ) Licenciatura em \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

( ) Latus Senso, em \_\_\_\_\_

( ) Extrinsic Senso, em \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição \_\_\_\_\_

Área de atuação:

( ) Ciclo I do Ensino Fundamental ( Anos iniciais) Com turma de \_\_\_\_\_

( ) Ciclo II do Ensino Fundamental ( Anos finais ) Com turmas de \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho

( ) 20 horas/aulas semanais    ( ) 40 horas/aulas semanais    ( ) Outra \_\_\_\_\_

Situação Funcional

( ) Estatuário    ( ) Celetista (por tempo determinado)    ( ) Eventual

Atua em quantas escolas nesta rede de ensino? Quais?

( ) Uma \_\_\_\_\_

( ) Duas \_\_\_\_\_

( ) Três ou mais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atua em outra rede também?

( ) Não

( ) Sim            Qual?    ( ) Estadual    ( ) Municipal            ( ) Particular

## APÊNDICE IV - Roteiro do Grupo de Discussão

Objetivo: Identificar as condições encontradas na instituição escolar que favorecem e/ou dificultam o ingresso na carreira docente.

### Eixos Norteadores do Estudo

1. Como foi o seu processo de inserção profissional?
2. Como a escola o acolheu nesse período de início de carreira e quais as condições de trabalho você encontrou para desenvolver sua prática pedagógica?

<b>Pensando sobre a trajetória pessoal</b>
Por que ser professor e se a escolha pela profissão foi influenciada por alguém (quem?) ou a algum fato ou acontecimento?
<b>Iniciando a discussão</b>
Como foi seu primeiro dia como professor (a) na escola e na sala de aula? O que se lembra ou lhe tenha “marcado”?
<b>Pensando sobre os desafios do início da carreira</b>
Como tem sido sua experiência neste início da carreira docente, os principais desafios e dificuldades que têm encontrado? O quanto sente que sua formação inicial o auxilia nesta fase inicial? Na escola, com o apoio de quem você já pôde contar? Em quais situações pediu auxílio?
<b>Pensando sobre a escola e a atuação docente</b>
Em algum momento pensou em abandonar a carreira docente e, se não, quais os motivos que o fazem continuar sendo professor?

## APÊNDICE V – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Um estudo sobre o ingresso profissional docente a partir da realidade de uma rede pública municipal

**Pesquisador:** KELLY CRISTINA MARCON ARCAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12735119.2.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.574.506

#### Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de modo adequado. Há coerência e coesão em relação ao objetivo do trabalho e as informações descritas no projeto. Os esclarecimentos e solicitações realizadas em parecer anterior foram atendidas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Coerente em relação a proposta de pesquisa e a área de conhecimento.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados e apresentados adequadamente, tanto no termo de consentimento quanto no item Informações Básicas.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é original e situa-se no campo dos estudos relacionados ao acolhimento e compreensão dos efeitos das condições de trabalho sobre docentes quanto ao desempenho e sensação de realização profissional. Nesse sentido, é uma proposta pertinente e com tem potencial para contribuir com o campo de conhecimento.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente, com correspondência entre as ações descritas no projeto de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os termos de apresentação obrigatória.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.574.506

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/09/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1154408.pdf	02/09/2019 11:22:01		Aceito
Cronograma	cronogramamodificado02setembro.doc	02/09/2019 11:17:55	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Brochura Pesquisa	projetompemodif02desetembro.doc	02/09/2019 11:14:19	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Outros	cartarespostaaspendencias.pdf	02/06/2019 12:41:56	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemodificado.pdf	02/06/2019 12:40:28	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Outros	termocompromisso.pdf	26/04/2019 18:48:34	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	24/04/2019 23:24:29	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ofautoriz.pdf	24/04/2019 23:23:09	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/04/2019 23:19:29	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	24/04/2019 23:18:59	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito
Brochura Pesquisa	projetompeout2018.doc	21/02/2019 19:49:39	KELLY CRISTINA MARCON ARCAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
UF: SP Município: TAUBATE  
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.574.506

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 13 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** “PROFESSOR INCIANTE: UM ESTUDO SOBRE INGRESSO PROFISSIONAL DOCENTE”

**Orientador:** PROF.DRA. NEUSA BANHARA AMBROSETTI

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “PROFESSOR INCIANTE: UM ESTUDO SOBRE INGRESSO PROFISSIONAL DOCENTE”

**Objetivo da pesquisa:** Analisar o processo de inserção profissional de professores na carreira do magistério e as condições encontradas por eles no ingresso em uma escola pública de uma rede de ensino municipal, identificando as condições que favorecem ou dificultam o aprendizado profissional docente nesta etapa inicial da carreira.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados os registros realizados nos grupos de discussão realizados com professores ingressantes na carreira docente e que atuam na rede municipal de ensino de Taubaté/SP.

**Destino dos dados coletados:** pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos registros dos grupos de discussão, gravados somente em áudio, sem uso de vídeo, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de grupos de discussão serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, São Paulo, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a temática do professor ingressante na carreira do magistério e as condições de trabalho na escola e na rede de ensino. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a pesquisadora é mestranda da Turma 2018 do Mestrado Profissional de Educação da Universidade de Taubaté (SP), KELLY CRISTINA MARCON ARCAS, residente no seguinte endereço: R.RXXXX CXXXX, XX, CEP XXXXX-XXX – TAUBATÉ/SP, podendo também ser contatado, A COBRAR, pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti. a qual pode ser contatado pelo telefone (XX) XXXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento que o professor iniciante possui em relação ao ingresso na carreira do magistério e as condições de trabalho encontradas por ele na escola e na rede de ensino.

#### DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, \_\_\_\_ de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
KELLY CRISTINA MARCON ARCAS

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como os procedimentos e a metodologia que serão adotados durante a pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Testemunha

Nome: \_\_\_\_\_