

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Monalisa Raymundo Barbosa

**PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: acolhida e acompanhamento**

Taubaté – SP
2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Monalisa Raymundo Barbosa

**PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: acolhida e acompanhamento**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes C. Calil

**Taubaté – SP
2020**

Monalisa Raymundo Barbosa

PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: acolhida e acompanhamento

=

Dissertação apresentada para Exame de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente e desenvolvimento profissional.

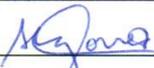
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes C. Calil

Data: 28/02/2020

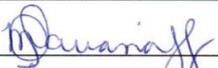
Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corêa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Márcia Aranha de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof. (a) Dr. (a) Alexandra Maria Príncipe Universidade _____

Assinatura 

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nesses anos, mas em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À minha mãezinha, Nossa Senhora Aparecida, que me deu forças para chegar até aqui.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que, com todo seu conhecimento, teve muita paciência, me acolheu, me conduziu, me ensinou a engatinhar no mundo da pesquisa, por toda inspiração e incentivo e pelas preciosas orientações.

À Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, por todas as aulas que ajudaram muito a escrever esta pesquisa e por ter aceitado participar da minha banca.

À Profa. Dra. Lisandra Marisa Príncipe, que, mesmo sem saber, colaborou com minha pesquisa, por meio de sua tese, e por ter me dado a honra de participar na minha banca de qualificação.

À ex Secretária de Educação do Município pesquisado, Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, que concedeu autorização para realização da pesquisa.

Ao atual Secretário de Educação, Claudio Teixeira Brasão, que autorizou a continuidade da pesquisa no município pesquisado.

Às diretoras e professoras coordenadoras de escola de Educação Infantil, que contribuíram com meu estudo, entregando todos os questionários, orientando os professores e depois me entregando em mãos as devolutivas.

Aos professores iniciantes que generosamente aceitaram o convite para participar da pesquisa. Sem elas nada seria possível.

Ao meu querido marido, Diego, que, durante todo esse período, compreendeu com carinho todo meu nervosismo e estresse. Obrigada por existir em minha vida!

À minha rainha mãe, Teresinha, por sempre me dar força, meu orgulho, exemplo de vida. Devo-te tudo que sou hoje.

Ao Rosevaldo, meu amado pai e herói, que, apesar de todas as dificuldades, me fortaleceu, o que, para mim, foi muito importante.

Aos meus irmãos, Elton, Paula e João Pedro, que, nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo dessa pesquisa, sempre

me fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação do presente!

Meus grandes agradecimentos aos amigos, Diego e Ana Paula, que muitas vezes me viram falar somente de estudos. Obrigada por me entender.

As minhas companheiras de Mestrado, Gabriela e Neir, obrigada por entenderem a minha ansiedade, tenho certeza que vão continuar presentes em minha vida.

À minha querida amiga, Rosangela Aparecida, que sempre me incentivou e a quem devo minha inserção docente. Muito obrigada por me ensinar, sempre aprendi muito com você. Obrigada por tudo!

À Jéssica Porto, pelo auxílio na utilização da informática. Você é demais.

À minhas amigas diretoras, Fernanda Pinto, Patrícia e Carla, obrigada por sempre me ajudar com a impressão dessa pesquisa e com as normas da ABNT.

Ao meu amigo, Murilo Baracho Filho, por todo incentivo e treino para as entrevistas.

À minha amiga, Simone Maria Piccini, por me ajudar com a plataforma Brasil.

Aos professores da UNITAU, pelo carinho e atenção.

Aos amigos da primeira turma do MPE – Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, por compartilhar experiências, conhecimentos e emoções nesta jornada.

À Alessandra Calil e Rita, secretárias do Programa, que, gentilmente, atenderam às minhas várias solicitações.

Às funcionárias da biblioteca da Faculdade de Letras, que foram sempre prestativas e me ajudaram a ultrapassar alguns obstáculos.

À Prefeitura Municipal de Taubaté/SP por conceder a bolsa de estudo, apoiando financeiramente essa pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

Estudos sobre professores iniciantes têm sido cada vez mais frequentes, pois o início da carreira profissional se caracteriza como um período de sobrevivência, quando os recém-professores se deparam com o “choque com a realidade” e, ao mesmo tempo, com descobertas sobre como os processos de ensino e de aprendizagem acontecem. Compreendemos que esse período é fundamental para a continuidade da trajetória profissional dos professores. Dessa forma, este estudo teve como objetivos conhecer como se deu a inserção desses professores na carreira docente; reconhecer o que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional; identificar as situações geradoras de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes e analisar como ocorreu a sua experiência docente. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e, como metodologia, foram utilizados o questionário e o grupo focal, como instrumentos para a coleta de dados, cujo propósito foi entender a complexidade do pensamento docente no início da carreira. O total de participantes foi de 52, porém os que se encaixavam na nossa proposta de pesquisa eram 37 professores iniciantes na etapa da Educação Infantil, com até três anos de atuação. Após a definição das premissas desse estudo, foi realizado um mapeamento num município do Vale do Paraíba, a fim de localizar as escolas com maior número de professores iniciantes. Foram encontradas quatro escolas as quais se tornaram o *lócus* dos grupos focais. Os resultados obtidos foram analisados à luz de teóricos como: Marcelo Garcia (1999; 2009), Mizukami (1986; 2006); Nóvoa (2006; 2009), Huberman (1995), Imbernón (2001; 2009), Gatti (2005). Os resultados da pesquisa revelaram que, durante a inserção profissional, as professoras participantes do estudo passaram por momentos de desafios e dificuldades. Os relatos trouxeram à tona temas como: graduação fragmentada, não atendendo à complexidade da prática docente; primeiros anos da profissão marcados pela necessidade de acolhimento e acompanhamento; revelaram, ainda, que a Secretaria de Educação não oferece atendimento específico para professores iniciantes e que os HTPCs, reuniões realizadas semanalmente nas escolas, poderiam ser melhor aproveitados, dispondo de momentos destinados para atendimento aos iniciantes, com propostas de reflexão com os pares. O ponto alto nessa pesquisa foi que os professores pesquisados apontaram ações possíveis de serem implementadas, as quais contribuíram para a elaboração de um plano de formação específico para professor iniciante no município.

PALAVRAS-CHAVE: Professores iniciantes. Inserção profissional. Educação Infantil. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

Studies on beginning teachers have been increasingly frequent, because the beginning of the professional career is characterized as a period of survival, when new teachers are faced with the "shock with reality" and, at the same time, with discoveries on how teaching and learning processes happen. We understand that this period is fundamental for the continuity of the professional trajectory of teachers. Thus, this study aimed to know how these teachers were inserted in the teaching career; recognise what has contributed to their professional development; identify the situations that generate support and follow-up teachers and analyze how their teaching experience occurred. The qualitative approach of research was adopted and, as methodology, the questionnaire and focus group were used as instruments for data collection, whose purpose was to understand the complexity of teaching thinking at the beginning of the career. The total number of participants was 52, but those who fit our research proposal were 37 beginning teachers in the early childhood education stage, with up to three years of experience. After defining the premises of this study, a mapping was carried out in a municipality of the Paraíba Valley, in order to locate the schools with the highest number of beginning teachers. Four schools were found, which became the locus of the focus groups. The results obtained were analyzed in the light of theorists such as: Marcelo Garcia (1999; 2009), Mizukami (1986; 2006); Nóvoa (2006; 2009), Huberman (1995), Imbernón (2001; 2009), Gatti (2005). The results of the research revealed that, during the professional insertion, the teachers participating in the study went through moments of challenges and difficulties. The reports brought up themes such as: fragmented graduation, not taking into account the complexity of teaching practice; first years of the profession marked by the need for reception and accompaniment; also revealed that the Department of Education does not offer specific care for beginning teachers and that HTPCs, meetings held weekly in schools, could be better used, having moments intended to attend to beginners, with proposals for reflection with peers. The highlight of this research was that the teachers surveyed pointed out possible actions to be implemented, which contributed to the elaboration of a specific training plan for a beginning teacher in the municipality.

KEYWORDS: Beginning teachers. Professional insertion. Early Childhood Education. Teacher Professional Development.

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC	–	Ministério da Educação
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CAPES	–	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
IBCT	–	Instituto de Informação em Ciência e Tecnologia
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
UNAR	–	Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson"
UNIVAP	–	Universidade do Vale do Paraíba
PEI	–	Professor de Educação Infantil
PI	–	Professor do Fundamental I

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa com dados referentes às palavras-chave – CAPES	26
Quadro 2 – Pesquisa com dados referentes às palavras-chave – SciELO	26
Quadro 3 – UnitaU: Mestrado Profissional em educação	27
Quadro 4 – Relação anos de carreira e fases/ Temas da carreira	34
Quadro 5 – Os saberes dos professores	42
Quadro 6 – Situação funcional	59
Quadro 7 – Número de professores	59
Quadro 8 – Identificação dos grupos focais	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Distribuição dos professores iniciantes por sexo	67
Gráfico 2– Distribuição dos professores iniciante por faixa etária	69
Gráfico 3– Distribuição dos professores iniciantes por filiação	70
Gráfico 4– Distribuição dos professores iniciantes por escolarização	70
Gráfico 5– Distribuição dos professores iniciantes por formação	71
Gráfico 6– Distribuição dos professores iniciantes por opção de carreira	72
Gráfico 7– Distribuição dos professores iniciantes pela formação do curso	73
Gráfico 8– Distribuição dos professores iniciantes por tempo de docência	74
Gráfico 9– Distribuição dos professores iniciantes por qualidade no trabalho	94
Gráfico 10– Distribuição dos professores iniciantes - Apoio	98
Gráfico 11– Distribuição dos professores iniciantes – Auxílio	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	19
1.2 Objetivo geral	20
1.2.1 Objetivos específicos	20
1.3 Delimitação campo de estudo	20
1.4 Relevância do estudo / justificativa	21
1.5 Organização do trabalho	23
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	25
2.1 Fases do ciclo profissional docente	34
2.2 Os primeiros anos da profissão	36
2.3 Confronto com a prática	41
2.4 Aproximações com a realidade no início da carreira	44
2.5 Escola como contexto da aprendizagem da docência	47
2.6 Desenvolvimento profissional docente	51
2.7 A Educação Infantil	55
2.8 A Educação Infantil na rede municipal do interior paulista	57
2.9 Critério para a seleção de funcionários nessa rede de ensino	58
2.9.1 Profissionais que atuam nas escolas municipais	58
2.9.2 Jornada de trabalho dos professores municipais	59
3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 Tipo de pesquisa	60
3.2 Sujeitos participantes	61
3.3 Instrumentos para coleta de dados	62
3.4 Procedimentos para coleta de dados	64
3.5 Procedimentos para análise de dados	66
4 ANÁLISE DE DADOS	67
4.1 Caracterização dos professores iniciantes	67
4.2 Formação dos professores iniciantes	70
4.3 Inserção na carreira docente	73

4.4 Caracterização das escolas e dos grupos focais	74
4.5 Formação inicial	77
4.5.1 A formação inicial e a literatura	77
4.5.2 A teoria e a prática	77
4.5.3 O estágio na Licenciatura	80
4.5.4 PIBIDI	83
4.6 Dificuldades e descobertas encontradas na inserção docente	86
4.7 Acolhimento e apoio nos anos iniciais	98
4.8 Necessidades formativas	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1 – Questionário usado na coleta de dados da pesquisa	127
APÊNDICE 2– Roteiro: Grupo Focal	132
APÊNDICE 3 – Plano de Formação – Professores Iniciais da Educação Infantil	133
ANEXO 1 – Ofício	139
ANEXO 2 – Termo de autorização da instituição	140
ANEXO 3 -- Termo de Consentimento Livre Esclarecido	141
ANEXO 4 – Declaração assinada pelos sujeitos e pesquisa	144
ANEXO 5 – Declaração Plataforma Brasil	145

INTRODUÇÃO

A fim de contextualizar a escolha do estudo sobre professor iniciante, lembrei-me da minha trajetória profissional. Em 2000, fui aprovada no processo seletivo para entrar no outrora denominado Magistério, o qual cursei por quatro anos. Em 2006, fui aprovada em um concurso público no município do interior paulista, vizinho do qual resido. Lembro-me dos primeiros momentos e sensações ao lecionar pela primeira vez, foi realmente um “choque com a realidade”, sentia-me perdida, desolada, a ponto de desistir, porém, um anjo apareceu em minha vida, uma professora antiga na unidade, que me ensinou e orientou, fazendo-me sentir capaz de lecionar. Assim, lecionei por oito anos nessa mesma unidade.

Em 2014, elaborei um projeto para o processo seletivo, no qual me candidatei à professora coordenadora. Fiquei por um ano nessa função e, ao final desse mesmo ano, fui aprovada para ser gestora de uma unidade escolar. Um sonho realizado! No ano de 2017, recebi minha primeira professora iniciante, imediatamente me remeti a 2006, com todas as minhas dificuldades e medos de um professor iniciante. Ali, vi a necessidade de um bom acolhimento ao professor, momento esse que não é realizado pela rede de ensino em que atuo, já que as situações de acolhida e acompanhamento se fazem de forma isolada, cada gestor o faz à sua maneira.

A esse respeito, Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p.482) afirmam que:

[...] raramente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos voltados para minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira, pois, além da falta de compreensão das particularidades desse período, não há no país tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes.

Conforme defendem os autores, percebemos que é de suma importância que a continuação dos processos de formação inicial e desenvolvimento profissional seja centrada na escola, fazendo-se, assim, uma rede de diálogo entre o iniciante e toda equipe escolar.

A vivência pessoal como gestora motivou-me a matricular-me, em 2018, no Mestrado Profissional em Educação, provocada pelo tema relacionado aos professores iniciantes, o que me permitiu conhecer a linha de pesquisa relacionada a esse assunto.

Fiquei apaixonada no mesmo instante em que tomei conhecimento de estudos relacionados à área e, assim, iniciei minha trajetória como pesquisadora.

Descrever minhas memórias torna-se complexo e difícil, um momento desafiador. Revela-se como um ato de idas e vindas ao passado, é um sentimento muito especial no sentido de rememorar alguns caminhos já percorridos, sonhos acucados, enfim encontros e desencontros.

Essa oportunidade de recontar experiências passadas traz a memória de momentos e fatos relevantes, que, ao serem explicitados, mostram-nos outras percepções, interpretações e outras possibilidades de serem realizados. Refletir sobre um episódio de vivência na constituição da minha profissionalidade leva-me a trilhar o meu percurso, mas, dessa vez, de uma forma diferente, já que vivo hoje em outro tempo. Ao tentar ser objetiva, deparo-me com minha subjetividade a florada, porém acredito que hoje tenha a capacidade de reinventar outros caminhos e analisar o acontecido, possibilitando novos significados para o meu conhecimento profissional.

Desde a infância, tinha gosto pelo estudo e sala de aula. Como sempre fui curiosa e interessada, reunia os amigos do bairro na calçada de casa e, por inúmeras tardes, tornava-me professora de meus amigos, brincando de escolinha.

Essa experiência pré-profissional, experimentada na minha infância, foi ampliada pelos estudos no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Formação em Letras (UNIVAP) e Pedagogia (UNAR). Esses cursos foram momentos em que minhas convicções começaram a tornar-se mais claras.

Além dos estágios supervisionados, o meu primeiro contato com a sala de aula, já como professora, foi marcado pela surpresa, por alegrias e expectativas e pelo verdadeiro “choque com a realidade”, quando me deparei com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a docência. Marcelo Garcia (1999, p.105) descreve o período de iniciação na carreira docente como:

[...]o período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal (...). Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes. (...) O processo que os professores seguem para ensinar, isto é, para adquirir competência e habilidade como docentes, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas. De um lado, insiste-se nas preocupações dos professores como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. De outro, se concebe o professor a partir de um ponto de vista fundamentalmente cognitivo e o aprender a ensinar como um processo de

maturidade intelectual. Existe um marco para análise do processo de iniciação que insiste nos elementos sociais e culturais da profissão docente e na sua consideração por parte do professor principiante.

Esses postulados teóricos acerca do início da docência acabam por revelar a importância de um olhar cuidadoso e específico para com os professores que iniciam suas atividades em sala de aula, pois é um período de expectativas, encantos e conflitos, momento em que os docentes deixam de ser alunos para assumir o papel profissional.

No momento em que eu iniciei a docência, enfrentava tensões e conflitos e me preocupava em criar uma imagem de sucesso e tranquilidade, fato que não ocorreu. A sala que tinham me atribuído era numerosa, cerca de 27 crianças de quatro anos, em fase de ingresso na Educação Infantil, em sua maioria, estavam acessando a escola pela primeira vez, portanto, era novidade e toda novidade pode causar medo, espanto, choro, etc. Era, dessa forma, um novidade para os alunos e para mim.

Huberman (1995) descreve a fase de entrada na carreira como sendo descoberta, sobrevivência e tateamento, desde o ingresso do docente até os três anos em que está em sala de aula. Sobre esse período marcado por diferentes motivações, Tardif e Raymond (2000), afirmam que o confronto com a realidade força os professores novatos a questionar a visão idealista que possuem sobre a profissão docente. Distanciados dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, eles passam a reajustar suas expectativas e percepções anteriores, o que lhes permite entender melhor os alunos, suas necessidades e suas carências.

Quando vivi essa etapa descrita pelos autores, recordo-me de que, por diversos momentos, fui questionada pela direção e pelos pais dos alunos sobre a minha prática em sala de aula. Não tive nenhum acompanhamento por parte da equipe gestora, parecia perseguição, mas hoje sei que não era. O problema real, desde o meu início e até hoje, é que a escola e até as famílias esperam que o professor esteja pronto e, fatalmente, comparam-no com aqueles que já têm experiência no ofício. Hoje, eu percebo que aquela tão sonhada sala, a qual me foi atribuída por ocasião de ingresso em um concurso público, era de uma professora experiente, que lecionava naquela escola há muitos anos, o que fazia parecer que eu havia tomado o lugar dela, tornando ainda mais tumultuado o meu início na docência.

Tardif (2002) relata que o professor constitui-se por saberes de diferentes naturezas, por meio de práticas e pela associação dos saberes pré-existentes ao contexto de trabalho. Esses saberes são reunidos na complexidade do indivíduo e associados ao saber de cada ofício, o qual está relacionado às condições de trabalho. O autor afirma, ainda, que o primeiro

fio condutor da compreensão do saber docente é que esse saber está intimamente comprometido com o exercício profissional nas instituições e, especificamente, nas salas de aula.

Alguns professores iniciantes ocultam suas dificuldades, decorrentes da falta de prática no ofício, para não mostrar a fragilidade diante do grupo. Essas situações causam angústias e, por mais que queiram compartilhar seus medos e dificuldades, isso é vedado, como se todo aquele processo não fosse relevante para obter reflexões em um grupo mais experiente (Tardif e Raymond, 2000).

Ainda de acordo com os estudos de Tardif e Raymond (2000, p.217):

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais. Em segundo lugar, a trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Muitas vezes, desconsiderando esse processo de construção profissional, as equipes escolares exigem que os professores iniciantes se adaptem às rotinas e às práticas já consolidadas na escolas, sem levar em consideração as particularidades e os conhecimentos dos profissionais. Esse processo corriqueiro em boa parte das escolas acaba por desconsiderar que a carreira é um processo de socialização, de incorporação dos indivíduos com o contexto escolar, momentos esses que são de suma importância para assimilar as rotinas institucionalizadas.

Na minha experiência naquele momento de ser professora iniciante, o fato de ainda não me adaptar com toda a rotina, tornava-se cada vez mais desconfortável em função da pressão da equipe, do trabalho pedagógico realizado em sala e da falta de apoio e acompanhamento da gestão escolar. Por diversas vezes, pensei em desistir, “jogar tudo para o alto” e recomeçar, mas o pensamento de estar ali realizando um sonho me motivava a continuar.

Uma professora chamada Rosângela, que lecionava na unidade escolar em que ingressei, ao me ver aflita, resolveu me ajudar. Por meses, foi realizando um trabalho de tutoria, acompanhando-me, auxiliando e interferindo nas minhas práticas, ainda que sem autorização e consentimento da equipe gestora. Foi um ato de piedade. Rosângela me ensinou

rotinas, atividades, posturas, ensinou-me também a conversar com os pais, pois lidar com a diretora era muito difícil.

Conforme Tardif e Raymond (2000), a socialização se dá na carreira, passando por um processo de marcação e incorporação que os indivíduos promovem a partir de práticas e rotinas institucionalizadas pelas equipes de trabalho. Isso exige que os iniciantes se adaptem a essas práticas e rotinas e não ao inverso. Do ponto de vista dos autores, o saber “viver” na escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula. Nesse sentido, os autores afirmam que “a inserção numa carreira e o seu desenrolar exige que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.2017)

Como esse processo de inserção dos professores iniciantes na vivência da escola costuma envolver diretamente a gestão escolar, cabe ressaltar que a ausência de autonomia da equipe gestora dificulta o desenvolvimento profissional docente, principalmente dos iniciantes. Marcelo Garcia (1999) discute sobre a autonomia das equipes gestoras para selecionar os docentes mais afinados com o tipo de projeto a ser realizado. Caso isso ocorresse, o professor iniciante jamais ficaria com uma sala problemática, pois o gestor ficaria atento a isso. Essa sala seria atribuída a um professor mais experiente, que tivesse mais instrumentos para manejar a classe e desenvolver o trabalho pedagógico. Mas as escolas brasileiras, de um modo geral, dentro daquilo que temos notícia, não fazem dessa forma. O professor escolhe e, quanto mais tempo ele tiver de profissão, vai escolher os melhores horários, as escolas mais bem localizadas e também as salas menos problemáticas.

A respeito da natural priorização dos docentes com mais experiência em detrimento daqueles que estão começando na profissão, Nóvoa (2006) afirma que há necessidade de uma especial atenção àqueles que estão iniciando a docência, pois cuidamos muito mal desse grupo ao oferecer-lhes “as piores escolas, [...] os piores horários, [...] as piores turmas” (NÓVOA, 2006, p.14).

O autor nos alerta ainda sobre a urgência da construção de formas de integração mais coerentes e harmoniosas, pois, caso isso não aconteça, por consequência, sobressairão as dinâmicas de sobrevivência individuais que podem significar o “fechamento individualista dos professores”, o que é um limitador do desenvolvimento da socialização profissionais

Nesse sentido, Nóvoa (2009) ressalta a necessidade da formação continuada de professores construída dentro da profissão, baseada em uma combinação de contribuições científicas, pedagógicas e técnicas, mas que têm como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes.

Uma das possibilidades de proporcionar esse modelo de formação é com a criação de espaços coletivos dentro das escolas, os quais proporcionem momentos de diálogo pelos diversos professores, em etapas diferentes na carreira, com discussões dos conhecimentos profissionais de cada um deles e de como esses conhecimentos são usados de formas específicas de ensino. Essas oportunidades de reflexão tornam-se fundamentais não somente para os professores iniciantes, mas para a comunidade de forma geral (NONO, 2011).

Esses espaços coletivos são de grande valia, pois possibilitam o reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes à categoria de principiantes; pois, nesses momentos de discussões, esses professores iniciantes podem explicitar suas principais dificuldades, obstáculos, desafios e preocupações.

Nono (2011) enfatiza que o professor iniciante, ao se deparar com situações como: currículo a cumprir, ajuste ao conhecimento pedagógico e teórico com a prática, burocracias, especificidades de cada criança, indisciplina e outras situações em que há necessidade de urgência – já que inúmeras são as intercorrências que interferem na prática – acabam entrando em desespero. É um momento decisivo na carreira profissional, no qual, ao se dar conta do distanciamento que existe entre seu ideal educacional e o que se lhe apresenta como realidade, muitos desistem, por conta do sentimento de angústia, solidão, isolamento, despreparo e desamparo.

A esse respeito, Huberman (1995) destaca que rapidamente esse profissional docente tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor “com mais experiência”, deparando-se, por vezes, com pouco apoio e algum isolamento de seus pares.

Considerando toda essa conjuntura educacional, o campo de pesquisa sobre professores iniciantes vem crescendo, tornando-se essencial para a implantação de políticas públicas para a permanência na docência, para o bom desenvolvimento do trabalho e das condições em que a formação se desenvolve. André (2012) enfatiza a importância de programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação e que podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam do quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Segundo Tardif (2002), as bases dos saberes profissionais, que se constroem no início da carreira entre o primeiro e o quinto ano de trabalho, caracterizam-se como uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho. Um exemplo é a formação inicial fragmentada que não se adéqua às realidades do contexto do ambiente escolar.

A carreira docente para alguns pode ser marcada pela prevalência de momentos negativos. Em minha experiência, pude contar com um par no contexto escolar, mas muitos não têm esse apoio, por isso há a necessidade de um bom acolhimento e acompanhamento da equipe gestora, para que esses professores iniciantes não evadam.

Assim, essa pesquisa se debruçou sobre a temática da iniciação e da inserção do professor ingressante de Educação Infantil em uma rede de ensino municipal, do interior paulista, considerando os docentes que se encontravam nos primeiros três anos de sua carreira.

1.1 Problema

Interessa-nos especificamente saber como é a inserção do professor iniciante de Educação Infantil na rede municipal, após seu ingresso por meio de processo seletivo ou concurso público. Em 2015, no lócus de nosso estudo, houve um concurso público para professor substituto estatutário. Após esse evento, foram realizados processos seletivos para professores temporários, o último foi realizado em 2018 com validade de dois anos. Portanto, a rede educacional em questão está recebendo muitos professores novos.

O período de inserção desses professores na escola é de fundamental importância, pois o modo como vivenciam esse início de carreira fará com que esses professores permaneçam ou desistam dela. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 113) a [...] “iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”. Diz, ainda, que nesse período é que o profissional precisa manter seu equilíbrio pessoal, por ser um momento tenso e de grandes aprendizagens, no qual ele terá que adquirir conhecimentos e competência profissional.

Diante disso, em nosso estudo, surgiu a necessidade de se pesquisar sobre como tem acontecido o ingresso profissional e como os professores iniciantes da Educação Infantil em uma rede municipal do interior paulista têm percebido seus primeiros anos de docência. Para tanto, tomamos como questões norteadoras:

- Como ocorrem os processos de inserção, acolhida e acompanhamento dos professores iniciantes?
- Quais são as expectativas desses professores iniciantes em relação ao trabalho docente?
- Quais são as principais dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem da docência?

1.2 Objetivo geral

Partindo da perspectiva de que a escola é um espaço integrador, dotado de significações para a prática docente, objetiva-se, nesse estudo, analisar o percurso de professores iniciantes da Educação Infantil, considerando o período entre a sua admissão e os primeiros anos de docência na rede de ensino em que nosso estudo foi feito.

1.2.1. Objetivos específicos

- Conhecer como se deu a inserção dos professores na rede de ensino escolhida para essa pesquisa;
- Identificar as situações geradoras de apoio e acompanhamento desses docentes por parte da equipe gestora;
- Identificar situações que contribuíram para a construção do desenvolvimento profissional dos docentes que participaram dessa pesquisa;
- Analisar, sob a perspectiva dos professores iniciantes na Educação Infantil, como tem acontecido sua experiência docente;
- Analisar como esses profissionais têm enfrentado os desafios que se apresentam nos primeiros anos de docência.

1.3 Delimitação do campo de estudo

O ambiente escolhido para essa pesquisa foi uma rede municipal, no interior do estado de São Paulo, localizada na região do Vale do Paraíba, a 130 km da capital do estado, São Paulo. A população estimada nesse município é de 305.174 habitantes.

A rede educacional é composta por cerca de 40 mil alunos, atendidos em 131 unidades sendo: 70 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) e berçários, 53 escolas de Ensino Fundamental, 01 escola de Ensino Médio, além de projetos como EJA (Educação para Jovens e Adultos), Ametra (Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho), 4 PEJ (Programa Esporte e Juventude), Escola de Artes “Maestro Fêgo Camargo”, Escola Municipal de Ciências Aeronáuticas (EMCA) e Cemte (Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado) Madre Cecília.

Participaram da pesquisa 52 professores, porém apenas 37 professores estavam em início de carreira, nesse caso, professores de Educação Infantil que iniciaram suas práticas docentes na rede a partir do ano de 2014. Esse recorte na população participante do estudo foi necessário, pois foram considerados apenas os primeiros três anos de exercício profissional.

1.4 Relevância do estudo / justificativa

O início da carreira é um período muito importante, pois sinaliza o início da socialização do docente e é nesse meio que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores. Estudos como os de: Marcelo Garcia (1999); Mizukami (2006); Nóvoa (2006); Huberman (1995); Imbernón (2001); Gatti (2005); dentre outros; retratam as dificuldades dos professores iniciantes, ao ingressar na carreira docente. De acordo com esses estudos, trata-se de um momento de suma importância para o docente, colocando em pauta diversas implicações, como a formação inicial e o acolhimento das instituições com esses profissionais.

Tardif e Raymond (2000) defendem que, nessa fase inicial, o sentimento de pertencimento profissional vai sendo construído ao longo do tempo e é marcado pelo contexto de trabalho e de vida do professor. Para os autores, representa um período de tensões e inseguranças que necessita de um olhar apurado, no sentido de contribuir para que os docentes caminhem em direção a uma prática consciente e transformadora.

Tardif (2002) indica, ainda, que é no período inicial da carreira que se desenvolve um modo particular de ser professor, modo esse o qual pode acompanhar o docente por toda sua vida profissional. Esse 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 ressaltado pelo autor é que certas condições são necessárias para que a “estrela” na profissão seja mais fácil, entre as quais se destacam: ter turmas com as quais seja fácil lidar; um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor; o apoio da direção ao invés de um controle “policia”; um vínculo definitivo com a instituição e colegas de trabalho “acessíveis” com os quais possa colaborar. O autor afirma também que é um momento de transição, que se remete ao confronto inicial com a dura complexidade do exercício da profissão, podendo acarretar desilusão e o desencanto dos primeiros anos de profissão, já que, de maneira geral, é a transição de estudante para professor (TARDIF, 2002).

Tendo em vista tais ideias, André, Calil, Martins e Pereira (2017, p. 507) acrescentam:

[...] torna-se essencial o desenvolvimento de programas de inserção, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, que podem tanto ajudar a amenizar o peso dessas tarefas, quanto despertar nos iniciantes, a necessidade de envolver-se em uma dinâmica de auto- formação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Faz-se necessário, dessa forma, que existam programas de inserção ao professor iniciante, formando-os para o dia a dia, realizando formações em serviço, traçando estratégias para que esse professor não se sinta abandonado no início de sua trajetória profissional.

André (2012) aponta a importância de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, apoiando-se em dados do estudos: “Professores são importantes: atraindo, devolvendo e retendo professores eficazes, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico” – OCDE (2006):

O relatório, que reúne dados coletados em 25 países, mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes tem levado 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 informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinado à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 115).

É preocupante esse grande número de desistências no início de carreira, sendo, por isso, necessária a implantação de políticas públicas, tanto para atrair novos profissionais quanto para retê-los na carreira, pensando também na valorização desses perante a sociedade.

André (2012) reitera que os programas de desenvolvimento profissional devem ser realizados em suas primeiras vivências, reconhecendo que a formação não se conclui na graduação, o que possibilita que o profissional ingressante não desanime diante das inúmeras dificuldades. Afirma também que o reconhecimento deve partir de ambas as partes, mas principalmente por parte dos gestores da educação, com programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (ANDRÉ, 2012, p. 116). A autora segue afirmando que programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

André (2012) se remete ao estudo de Davis, Nunes e Almeida (2011) sobre a formação continuada em 19 Secretarias de Educação das cinco regiões (6 estaduais e 13 municipais), não foram encontradas ações formativas voltadas ao professor iniciante. (ANDRÉ, 2012, p. 127). Já o estudo de Gatti, Barreto e André (2010) sobre políticas referentes à formação, carreira e avaliação dos professores da Educação Básica, indicou que dentre 15 Secretarias de Educação estudadas (10 estaduais e 5 municipais), foram encontradas cinco iniciativas direcionadas ao professor iniciante.

Assim, André (2012) conclui que existe a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, no qual estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas.

Imbernón (2009), que analisa informes internacionais sobre a profissão docente, evidencia que, mesmo que haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente, parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que [...] ‘numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores iniciantes’ (2009, p. 44). Todos concordam com a relevância da questão, afirma o autor.

É de suma importância salientar que muitos professores recém-formados não se inserem imediatamente em uma rede de ensino por meio do estabelecimento de um vínculo estatutário, via concurso público. Ao contrário disso, em sua maioria, esses professores seguem atuando com contratos temporários, tornando o processo de inserção docente mais trabalhoso, pois, como mencionado, esses processos são temporários.

1.5 Organização do trabalho

A primeira seção dessa dissertação apresenta a introdução, os objetivos, delimitação do estudo e sua justificativa.

A segunda seção se constitui pelo levantamento de pesquisas com a revisão de literatura, nos sites da CAPES, SciELO e UNITAU. Compreende também a temática do professor iniciante; fases do ciclo profissional; os primeiros anos da profissão; aproximações com a realidade no início da carreira; valorização do professor e a escola como contexto da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional docente.

Na terceira seção, é apresentado o caminho metodológico percorrido, identificando os instrumentos escolhidos, o processo de coleta e análise dos dados, a caracterização da rede de ensino onde a pesquisa foi feita, os professores participantes do estudo, a formação dos professores iniciantes e a inserção na carreira docente. As informações foram obtidas através de questionário aplicado na rede pesquisada e por meio do grupo focal. Os dados foram analisados à luz das teorias apresentadas, com o objetivo de responder ao problema proposto.

Na quarta seção, é realizada a análise dos dados obtidos e, por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações com um produto final de plano de formação, elaborado frente às necessidades apresentadas pelos professores iniciantes participantes da nossa pesquisa.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As pesquisas acerca de professores iniciantes vêm aumentando. Em virtude desse aumento, os resultados sobre a vida profissional dos professores e sua formação inicial e continuada têm se constituído essenciais para a implantação de políticas públicas de incentivo à escolha e à permanência na profissão docente, gerando a melhoria do desenvolvimento do trabalho e das condições nas quais formação e trabalho se desenvolvem (ANDRÉ, 2012).

O período inicial da carreira é repleto de desafios, dúvidas, incertezas, descobertas, aprendizagens e medos. Nessa pesquisa, abordaremos a fase inicial a partir da teoria de Huberman (1995), na qual se define que um professor é iniciante do 1º ao 3º ano de docência. Nesse contexto, de acordo com o assunto em questão, alguns teóricos vêm realizando estudos referentes a esse tema, tais como Marcelo Garcia (1999, 2009), Huberman (1995), Tardif (2002), Nono (2011); Nóvoa (2006), Huberman (1995), Imbernón (2001; 2009), Gatti (2005) entre outros teóricos que pesquisam a trajetória profissional de professores iniciantes.

Nosso estudo volta-se para os saberes mobilizados pelos docentes iniciantes (TARDIF, 2002), para o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999; 2011), para a investigação do ciclo da vida profissional (HUBERMAN, 1995) e para a importância dos primeiros anos de profissão nos processos de formação docente (NONO, 2005; 2011).

No primeiro momento dessa pesquisa, houve a busca, nas bases de dados dos sites CAPES, SciELO, Banco de dissertações Unitau, utilizando as seguintes palavras-chave: professor iniciante, iniciação à docência e professor iniciante na Educação Infantil.

Nesse estudo, foram utilizados como critérios: pesquisas realizadas no Brasil; artigos e textos publicados em português, num recorte temporal de publicações de 2011 até 2018, buscando trabalhos e artigos relacionados e que pudessem contribuir com a pesquisa sobre os desafios do início da docência na Educação Infantil. A partir das palavras-chave colocadas no sistema, os materiais foram organizados em um quadro formativo, considerando os seguintes indicadores: a leitura flutuante de resumos e objetivos e a realização de uma investigação cuja discussão central fosse o início da docência do professor de Educação Infantil.

Apresentamos, nos quadros 1, 2 e 3, o número de trabalhos identificados, em ordem cronológica do ano de publicação, os quais se relacionam com nossa pesquisa. Com dados referentes às palavras-chave, observamos que a maioria dos trabalhos analisa o início da carreira docente, todavia não tratam especificamente do professor da Educação Infantil.

Quadro 1 – Capes

Palavras-chave							
Ano	Professor iniciante		Iniciação à docência		Professor iniciante na Educação Infantil		Total
	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados	
2011	12	2	15	0	2	0	31
2012	12	1	44	4	3	0	64
2013	13	2	52	4	3	2	76
2014	14	1	58	5	3	0	81
2015	18	1	62	8	2	0	91
2016	17	0	77	12	3	0	109
2017	15	4	61	5	4	0	89
2018	6	0	28	2	1	0	37

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 2 – SciELO

Palavras-chave							
Ano	Professor iniciante		Iniciação à docência		Professor iniciante na Educação Infantil		Total
	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados	
2011	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-	--
2013	3	1	-	-	-	-	4
2014	-	-	-	-	-	-	-
2015	3	1	-	-	-	-	4
2016	-	-	-	-	-	-	-
2017	3	2	-	-	-	-	5
2018	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quadro 3– Unitau: Mestrado Profissional em Educação

Palavras-chave				
Ano	Professor iniciante	Iniciação à docência	Professor iniciante Educação Infantil	Total
2011	-	-	-	-
2012	-	-	-	-
2013	-	-	-	-
2014	1	-	2	3
2015	0	3	0	3
2016	2	-	-	2
2017	-	-	-	-
2018	-	-	-	-
Total	1	3	2	6

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A partir dos dados acima apresentados, é possível perceber que as discussões acerca do ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil não estão sendo prioridades como objeto de estudo e investigação para elencar mais conhecimentos e respostas aos assuntos a eles relacionados, principalmente no que se refere à acolhida e à integração desses professores no início de sua carreira. Constatamos que há poucas pesquisas com esse objetivo e principalmente na abordagem de Educação Infantil. Os quadros revelam que, embora sejam temas relevantes, ainda são pouco explorados, reiterando a necessidade de estudos nessa área.

Após a realização das buscas, foram definidos, por critérios de relevância e aproximação, teses, dissertações e artigos sobre o tema, que contribuirão para a fundamentação dessa pesquisa.

No intuito de percorrer o campo do trabalho docente e a formação de professores, especificando o início da carreira, a tese de **Nono (2005)**, com o título **Casos de ensino e professores iniciantes**, mesmo não estando dentro do recorte temporal na pesquisa, vale mencionar, pois evidencia a importância dos primeiros anos de profissão nos processos de formação docente. São analisados processos formativos de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados desse estudo foram obtidos em pesquisa realizada no período de 2001 a 2005. Casos de ensino foram utilizados como instrumentos de pesquisa e permitiram que as iniciantes realizassem descrições e análises de suas trajetórias profissionais. As professoras explicitaram dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientaram e caracterizaram suas práticas docentes nos

primeiros anos de docência. Explicitaram, ainda, conhecimentos referentes ao modo como ensinam conteúdos matemáticos e de linguagem escrita. Essa pesquisa tende a colaborar com nossos estudos pela complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem da docência, revelando estratégias para promovê-los e instigá-los.

A tese de Calil (2014), com o título **A formação continuada no município de Sobral/CE**, revelou que esse município se destacou pela sua iniciativa de realizar a formação institucional para professores iniciantes da rede municipal. O objetivo da tese foi analisar a implementação da política de formação continuada específica para iniciantes, visando avaliar as contribuições desse modelo de formação no desenvolvimento profissional desses professores. A pesquisa mostrou como é realizada a formação para professores iniciantes, que permite a troca de experiência e o tratamento de assuntos pertinentes ao ingresso na escola, quando a formação continuada ganha importância.

Outra contribuição foi, por exemplo de Príncipe (2017) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, denominada **Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. O objetivo da pesquisa foi investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes, com até três anos de exercício profissional. A pesquisa buscou caracterizar os professores iniciantes; identificar os contextos que atuam; analisar as condições de trabalho e identificar os fatores que favorecem ou dificultam o seu desenvolvimento profissional. Essa pesquisa nos norteia sobre o desenvolvimento profissional docente, apontando as condições e as formas de como ocorre o desenvolvimento dentro do contexto de trabalho.

A dissertação defendida no Mestrado Profissional de Educação da Unitaui por Pinto (2016), intitulada **Professores Iniciantes da Rede Municipal de São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades**, teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. O estudo analisou como ocorre o processo de inserção profissional docente. Os resultados apontaram que a rede municipal pesquisada não oferece atendimento específico aos iniciantes, salientaram também que uma formação para esse período de iniciação é de suma importância, que o Horário de Trabalho Coletivo pode ser melhor aproveitado, pois, de acordo com a visão dos participantes, a formação inicial foi insuficiente para assumirem a sala de aula. Essa pesquisa colabora com nossos estudos, revelando a dificuldades de professores iniciantes, a importância do investimento na formação do

professor nesse momento, que é significativamente oportuno para o desenvolvimento profissional.

A dissertação de Ferreira (2016), do Mestrado Profissional de Educação/Unitau, cujo tema é **Professores Iniciais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades**, abordou os desafios que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência e teve como participantes os professores de Educação Infantil que ingressaram na Rede Municipal entre os anos de 2012 a 2014. Objetivou conhecer como ocorreu o ingresso dos professores iniciantes, além de analisar as ações de formação continuada, acolhida e integração. A pesquisa se aproxima dos nossos estudos por tratar do início da docência na Educação Infantil mas também por analisar a acolhida e integração desses professores, afinando-se ao nosso objetivo.

Outra contribuição foi a dissertação de Zucolotto (2014), intitulada **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**. A pesquisa focaliza o início da carreira docente na Educação Infantil, no reconhecimento da especificidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na compreensão de que o início da carreira é fundamental para a trajetória profissional dos professores. Teve como objetivo compreender a constituição do início da carreira docente de professoras que têm na Educação Infantil suas primeiras vivências profissionais. Os dados indicaram que o início da carreira docente se constitui por complexas condições e transições de emprego, nas quais residem as principais dificuldades de desenvolvimento profissional. Assim, ficou evidente que as professoras iniciantes reformularam suas perspectivas didáticas e modos de saber-fazer em função das especificidades que envolvem cada contexto no qual estão inseridas. Essa pesquisa coaduna-se com nosso estudo, pois, além de ser focada na Educação Infantil, ela nos elenca as maiores dificuldades de professores iniciantes, sendo pertinente para nossa pesquisa.

Da mesma forma, o artigo de André, Calil, Martins e Pereira, (2017) intitulado **O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes**, também contribui com o nosso estudo, pois voltou-se para o processo de constituição da profissionalidade dos professores iniciantes, identificando os desafios enfrentados nas práticas do dia a dia, na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Investigou, ainda, os elementos que influenciaram a identidade e o desenvolvimento profissional. Os resultados mostraram que as relações empreendidas no cotidiano escolar, seja com pais e alunos, seja com os gestores da escola, com colegas de mais experiência ou com alunos, contribuem na constituição da profissionalidade desses professores e influenciam na sua identidade

profissional. Essa pesquisa se torna pertinente, pois indica os momentos críticos de iniciação docente enfatizando as relações escolares.

O estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011), intitulado como **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**, voltou-se para as políticas docentes no Brasil e incluiu 15 estudos de casos em estados e municípios das cinco regiões do país. Também a esse respeito, André (2012) indica os resultados de uma pesquisa de iniciativa da Unesco e do MEC, com apoio do Conselho de Secretarias de Educação – CONSED – e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – em que buscou conhecer iniciativas de apoio aos professores em sua inserção na carreira. Foram selecionadas, em cinco estados brasileiros, para esse estudo cinco Secretarias Estaduais e dez Secretarias Municipais de Educação.

A mesma pesquisadora relata que foram encontradas ações em três municípios, nos quais pôde-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamentos aos professores que iniciam a carreira. No primeiro município, na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões de prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase, eles se submetem a uma prova eliminatória. Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, foram muito promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas 2 desistiram e 2 foram reprovados, o que deixa uma expectativa de que os muitos iniciantes aprovados podem vir a enfrentar com menos dificuldade o período de inserção profissional.

Já na Secretaria Municipal de Educação de Jundiá, os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim.

A Secretaria de Educação de Sobral tem um programa de formação em serviço especial para os ingressantes, regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006. O programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores. A justificativa para o início do programa foi o resultado do concurso de 2005, momento em que foi detectada a necessidade de suprir lacunas na formação dos professores concursados. Durante o estágio probatório de três anos, o professor tem obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – ESFAPEM. Essa formação é

realizada uma vez por semana, durante a noite. Outra obrigatoriedade é a participação no Projeto Olhares, que amplia o universo cultural dos professores, a carga horária total da formação é de 200 hora/aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes para ter seu probatório concluído. Esses profissionais recebem, ainda, um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem da formação. ANDRÉ (2012, p. 121)

O artigo de Papi (2014), **Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional**, reporta-nos à formação docente, evidenciando o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Buscou mostrar a influência no desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas, de aspectos originados da experiência que se caracterizaram, em sentido amplo, como formativos. O estudo nos evidenciou que o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas é realizado por inúmeras intervenções formativas geradas pela experiência e ligada à sua trajetória pessoal, envolvendo a influência materna e as suas vivências como alunas. Esse trabalho pode contribuir para uma possível Proposta de Desenvolvimento Profissional institucional para os docentes em início de carreira e poderá contribuir com a análise de dados de nossa pesquisa.

Menezes, Costa e Klébis, (2016), com o estudo sobre **Professor Iniciante: Dificuldades no exercício da Prática Pedagógica na Educação Infantil**, realizaram uma pesquisa em algumas salas de pré- escolas do município de Presidente Prudente, com objetivo de buscar compreender quais as dificuldades que os professores iniciantes oriundos do curso de Pedagogia encontraram ao iniciar sua carreira docente na Educação Infantil. Foi possível detectar que, dentre as dificuldades encontradas, faz-se necessária maior articulação entre a formação inicial e a formação continuada, assim como maior envolvimento dos gestores e compromisso das políticas públicas. Além de tratar de Educação Infantil, os objetivos dessa pesquisa também se alinham com nosso estudo.

A tese de Teles (2019), sobre **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**, permitiu analisar um Programa de Tutoria Educacional, ofertado aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, bem como suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da rede, atendendo aos docentes que estão em estágio probatório, independente de possuírem ou não experiências no ensino.

O artigo de Mariano (2012), denominado **A Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas?**, contribuiu para a reflexão sobre o início da docência, visto como um processo contínuo de aprendizagem a partir dos resultados de

pesquisas produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Esse estudo recorreu a um universo de 14 pesquisas (dissertações e teses), tentando elucidar as principais características desse período de iniciação profissional e como a política de inserção na carreira se faz presente nesse momento. Os resultados mostraram que não há uma política de inserção desse profissional na carreira, uma vez que não há, ainda, uma compreensão do processo de aprender a ser professor como algo contínuo e, como corolário disso, uma política que assuma o estabelecimento de elos entre a formação inicial, o início de carreira e a formação continuada. Essa pesquisa vem ao encontro das políticas de inserção docente.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p.61) citaram alguns países que possuem programas de formação para professores iniciantes. Na França, por exemplo, os professores iniciantes distribuem seus horários da seguinte forma: um terço na escola, outro terço no Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM), com programas de estágio de trinta horas e um terço na elaboração do relatório final que é apresentado e avaliado. Cada iniciante tem um mentor cujas funções são: inserir o professor na escola, dando-lhe apoio e orientação, refletir na análise de seu ensino, participar da avaliação e manter relação ainda com o IUFM.

Em Israel, os programas de inserção à carreira docente vão do primeiro ao segundo ano de ensino, apoiando profissionalmente e emocionalmente o docente. Há professores formados, escolhidos dentre os melhores profissionais, para atuar como tutores, proporcionando ao iniciante uma assistência contínua. Esses professores iniciantes ensinam apenas na metade do tempo do professor regular, precisando, assim, de uma avaliação positiva do tutor para ensinar. Há também seminários nas instituições de formação e os iniciantes podem apresentar suas experiências, dilemas e desafios.

A Austrália promove a designação de mentores para acompanhar, observar e auxiliar na elaboração de portfólios, a serem utilizados na apresentação e avaliação, os quais só terminam com a passagem do professor novato de teste para a categoria efetivo. Também há uma redução da jornada do professor, que é investida na participação em cursos e reuniões com os mentores, os quais também realizam tarefas formativas, ou seja, os iniciantes também são ajudados no primeiro ano por professores mais experientes.

No programa de inserção na Nova Zelândia, os professores iniciantes recebem apoio, assessoramento e orientação de um professor mais experiente, dentro e fora da escola. Esse orientador pode ser o diretor de departamento, um mentor designado ou um professor da escola que seja mais experiente. Além disso, os novatos também se reúnem com outros professores iniciantes.

No Japão, o programa de inserção funciona desde 1988. Os professores iniciantes se dedicam, nos primeiros 90 dias, às atividades de inserção profissional, realizadas dentro e fora da escola. Contam também com um mentor ou assessor, com experiência na mesma disciplina do professor, cuja função é de assessorar no planejamento e devolutivas após observações, visando oferecer segurança ao professor iniciante e colaborando com a compreensão dos pensamentos e condutas dos alunos. O professor iniciante também observa o professor experiente atuando dentro de sala de aula, para isso há uma redução da carga horária dos docentes que é compensada na escola. Além disso, o professor iniciante também faz reuniões com os pais para falar sobre o progresso das crianças, quando eles vão à escola para observar os seus filhos. Os docentes também visitam, pelo menos uma vez no ano, a casa de cada aluno.

Já nos Estados Unidos, existem diferentes programas de inserção ao professor iniciante, isso devido à diversidade de estados que compõem a federação. No Estado da Califórnia, em que, assim como outros países selecionam mentores os quais trabalham com os professores iniciantes por dois anos, esses mentores recebem formação e apoio através de reuniões semanais. O mentor trabalha com jornada integral, apoiando e acompanhando professor iniciante. Já o Estado de Connecticut tem um programa de inserção profissional desde 1986, com elaboração de portfólio, redução de carga horária e a figura do mentor, que examina o portfólio elaborado com as reflexões do iniciante, observando a sua atuação e se reunindo com o mesmo duas vezes na semana.

Fica evidente, nessa breve apresentação das políticas educacionais em outras nações, a semelhança entre os programas de inserção ao professor iniciante que levaram ao resultado de excelência nesses países. Trata-se da figura do mentor, pessoa fundamental, que auxilia e acompanha os professores, atendendo todas as dificuldades apresentadas. Atentamos para o fato de que os mentores também recebem formações para saber lidar com esse acompanhamento, sendo um aspecto positivo. Como vemos, há várias políticas de formação eficazes.

Por meio desse breve apanhado teórico, constatou-se que a inserção de professores na carreira foi marcada por momentos de descoberta da profissão e de sobrevivência aos momentos difíceis (HUBERMAN, 1995). As leituras realizadas apontaram que a formação inicial não consegue atender à complexidade que envolve a prática docente e que os primeiros contatos do docente com a profissão são marcados pela necessidade de acolhimento por parte da escola e de programas de formação, os quais 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 esse docente em suas atividades.

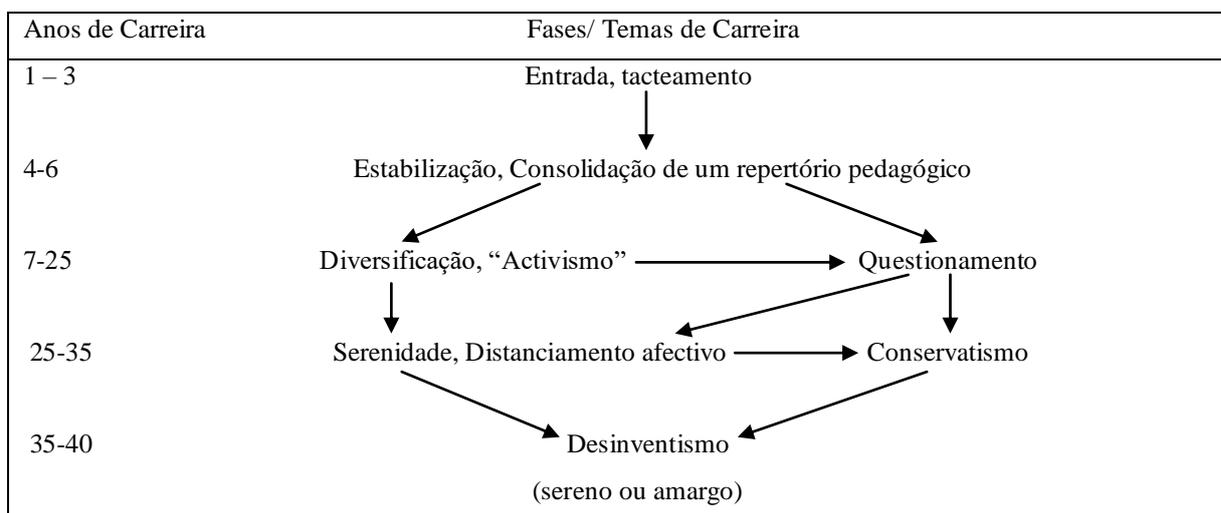
2.1. Fases do ciclo profissional docente

Conforme já mencionamos, o início de uma carreira é muito importante, pois marca o começo da socialização do docente. É um período de muitas tensões e inseguranças e é nesse meio que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores. (TARDIF, 2002).

É comum observar queixas de professores iniciantes no exercício de sua prática, pois eles se veem diante de inúmeras dificuldades. Estabelecer relação entre teorias que aprenderam na sua formação acadêmica com seu cotidiano se torna uma prática muito difícil.

Huberman (1995) analisou as fases que balizam a carreira do professor de acordo com o tempo. Deu para essas fases a denominação de ciclo de vida profissional do docente e identificou as várias constantes da trajetória profissional dos professores, caracterizadas por sequências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que caracterizam a carreira docente. São elas: exploração, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Relação anos de carreira e fases/temas da carreira



Fonte: HUBERMAN, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1995. p.47.

De acordo com Huberman (1995), as fases detalhadas apresentam as seguintes características, de acordo com o período estipulado na pesquisa com professores com até três anos de profissão:

- **Entrada na carreira:** A fase da descoberta e sobrevivência tem relação com “o choque de realidade”, marcada por imprevisibilidade com a sala de aula; discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas; dificuldade em combinar teoria e prática; falta de materiais, etc. Torna-se um momento de uma mistura de sentimentos, entusiasmo, orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos e fazer parte de uma equipe. O elemento de descoberta tem estreita relação com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter alcançado os objetivos e estar numa sala de aula. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado nesse período de entrada na carreira.

Huberman (1995) denomina como iniciante o professor com até três anos de carreira, menciona os primeiros anos de entrada na carreira docente uma fase marcada pelo “choque com real”, já mencionado anteriormente, em que ocorre o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho. A descoberta resume-se no entusiasmo inicial, na exaltação pela responsabilidade de ser professor e no fato de sentir-se inserido no corpo de professores.

Partindo das premissas que, se por um lado o início da carreira docente é importante, por outro é um período muito difícil, pois o docente experimenta novos papéis e se depara com vários desafios, entre eles a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores, gestores e familiares.

Essas questões evidenciam a importância de um olhar e cuidado específico aos professores que iniciam a função de ensinar, por ser um período de expectativas, encantos e conflitos, momento em que eles deixam de ser alunos para assumir o papel profissional.

Para minimizar essa situação, torna-se necessário que a equipe gestora realize formações de integração entre os professores “novos e experientes”, promovendo momentos de se refletir sobre sua prática, solucionando, dessa forma, os problemas adversos do início da carreira.

- **Fase de estabilização:** compreende o período entre o 4º e 6º ano de docência e é um momento de comprometimento efetivo, seja através de uma escolha pessoal de eliminar outras possibilidades de profissão que se formavam como dúvida pessoal, seja por uma nomeação oficial. A insegurança dá lugar à independência de pertencer a uma equipe profissional, ao mesmo tempo em que a angústia e o medo são substituídos por libertação, emancipação e

competência pedagógica crescente. Os saberes agora são compartilhados com orgulho, resultado de experiências que deram certo.

É a fase mais positiva na carreira, caracteriza-se por maior facilidade em lidar com as classes, pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função de interesses dos alunos e por maior independência na profissão, conforme descreve Huberman (1995).

Embora o autor dê continuidade às fases seguintes da carreira, para essa pesquisa, interessa-nos apontar apenas as iniciais. Cabe ressaltar que as fases apresentadas por Huberman (1995) podem não ocorrer da mesma maneira com todos os professores, pois cada um se constitui a partir das suas experiências profissionais adquiridas em cada contexto escolar que lecionou e também das suas vivências pessoais e da sua cultura. Ainda segundo Huberman (1995, p. 39), “[...] a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula, tem lugar por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea”. Assim, o autor salienta que os professores iniciantes passam por circunstâncias parecidas em sala de aula, tais como entusiasmo, frustrações e desafios, entretanto, nesse início, esses sentimentos não se apresentam para todos da mesma maneira, devido à dimensão individual e às adversidades em sua trajetória.

2.2 Os primeiros anos da profissão

Como já apontamos, ao pesquisar linhas sobre o início da carreira docente, Huberman (1995) denomina iniciante o professor com até três anos de carreira, mencionando os primeiros anos de entrada na carreira docente.

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

Tardif (2002, p. 82), por sua vez, concebe que o início da carreira ocorre entre o primeiro e o quinto ano de docência, período em que:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque da transição” ou ainda “choque cultural” noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de

profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

O autor assegura que o docente tem cinco anos para aprender a prática, no cotidiano escolar, o que ocorre, muitas vezes, na imprevisibilidade e na busca por acertar e provar que é capaz de ensinar. Dessa forma, ele vai adaptando-se à prática docente, transformando a experiência adquirida nesse período numa forma própria de ensinar e construindo, assim, sua identidade. Afirma também que nesse período o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, através de erros e acertos, já que há a necessidade de ser reconhecido e aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.). Essa fase pode ser entusiasmadora ou decepcionante e é condicionada pelas limitações das instituições. Nesse sentido, de acordo com Tardif (2002, p.11), esse momento “[...] é um período realmente importante na carreira do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

De acordo com os estudos de Tardif e Raymond (2000, p.217):

[...] Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo, no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais. Em segundo lugar, a trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Marcelo Garcia (2009) afirma que a fase de ingresso na carreira é um momento de suma importância na constituição da identidade docente. Esse momento tem sido reconhecido por ter características próprias. A fase inicial de inserção à docência, para esse autor, é a passagem de estudante a professor, a qual tem início em suas atividades de estágio e prática de ensino.

A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p.27) acreditam que:

[...] carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Para esses autores, o confronto com a realidade força o professor novato a questionar a visão idealista que possui sobre a profissão docente. Distanciado dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, ele passa a reajustar suas expectativas e percepções anteriores, vindo a situar melhor os alunos, suas necessidades, carências, etc.

Esse período de iniciação, tal qual afirma Nono (2011), também é marcado pela desilusão, pelo desencanto e pela insegurança, pois compreende o período de transição de estudante para profissional, quando terá que alinhar os seus ideais educacionais à realidade vivenciada no cotidiano escolar. Nesse sentido, a autora descreve que o desenvolvimento profissional nos primeiros anos é de grande valia, visto que é determinante para construção de sua identidade. Para a autora, é imprescindível que a escola esteja preparada para receber o professor iniciante, com programas de apoio e orientação e propiciando um espaço de formação continuada, para que ele possa aprimorar sua prática, sentir-se mais seguro e sanar as fragilidades de sua formação.

Para Papi (2011), durante o período de iniciação profissional, o professor passa a vivenciar uma sala de aula concreta, com seus próprios alunos, bem como uma relação pedagógica e institucional mediada por condições objetivas de trabalho, as quais interferem no exercício da profissão. Diante disso, a autora afirma que os conhecimentos do professor iniciante são colocados em xeque e a postura que ele assume pode ir desde uma adaptação e reprodução, muitas vezes crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, até uma postura inovadora e autônoma, ciente de possibilidades, dos desafios e conhecimentos profissionais que dão sustentação à sua ação pedagógica. Por isso, a autora reitera que, no período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais com os quais se defronta o professor.

Perrenoud (2002) enumerou características de professores iniciantes no momento em que estão em busca de explicações, pedidos de ajuda e reflexões. Em contrapartida, as angústias podem dificultar seu pensamento criando a necessidades de ter as certezas que orientem a sua prática. Para o autor, os principiantes assim se caracterizam:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.

4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem que enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a embriaguez do profissional que “joga” com um crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante d seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado á diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecer (PERRENOUD, 2002, p.18-19).

Vale salientar que nem todos os professores iniciantes passam por essas fases, porém a maioria relata esse processo. Essas características elencadas por Perrenoud (2002) definem o professor iniciante nos tempos atuais, pois as maiores dificuldades que são encontradas no início da carreira podem estar ligadas ao acúmulo de tarefas e ao contexto no qual estão inseridos.

Marcelo Garcia (2009, p. 32), ao discutir os modelos que têm sido considerados no período de inserção profissional, afirma que, diante de tanta complexidade enfrentada no trabalho, caberá ao professor “nadar ou afundar” ou “aterrissar como puder”. Assim o autor exemplifica: “não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. [...] Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340”. Com isso, o autor salienta que em qualquer outra profissão há um tempo de treinamento até que se inicie a sua função de forma independente, já o professor é “jogado”, em seu primeiro dia em sala, sem acompanhamento, acolhida e planejamento, tendo, por isso, um choque com a realidade.

Nota-se, pelo exposto até aqui, que o processo de inserção no contexto escolar é informal e marcado pela ausência de procedimentos planejados, pois o docente, em posição de profissional de ensino, requer conhecimento específico sobre conteúdos, rotinas, processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, modos de funcionamento da instituição escolar, além de um tempo para compreensão e assimilação desses conhecimentos.

Marcelo Garcia (1999), apoiado nos estudos de Burke, Fessler e Christensen (1984), define que os primeiros anos do trabalho do professor é o momento em que ele se socializa

com todo o sistema, momento esse em que ele se esforça para aceitar a equipe escolar para, assim, alcançar um certo nível de segurança para lidar com o seu contexto.

O mesmo autor assinala também que as sensações experimentadas no início da carreira podem voltar a ocorrer sempre que há mudança de escola ou quando o professor transita de uma modalidade de ensino para outra. Tais sensações, de acordo com o autor, tendem a ser acometidas de acordo com a trajetória profissional do professor, considerando as experiências que ele atravessou com a organização da instituição que lecionou, como foi acolhido pela equipe, as questões sociais e políticas enfrentadas naquele determinado momento histórico e os próprios conhecimentos teóricos que possui. Sobre isso, Marcelo Garcia (1999, p. 112) diz que “[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciada’.

Segundo Marcelo Garcia (1999), as preocupações norteadoras das pesquisas sobre formação de professores têm cada vez mais se ampliando, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas, abrangendo, também temáticas relacionadas aos professores principiantes e aos professores em exercício. O autor afirma que os aspirantes a professores não são “vasos vazios”, quando chegam a uma instituição de formação inicial docente, pois já possuem ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender (MARCELO GARCIA, 2009, p.116).

Nono (2005) relata que nos diferentes momentos da carreira profissional – formação inicial; início da carreira; etapa em que já possui certa estabilidade profissional; período em que questiona sua opção profissional e período em que se aproxima de sua aposentadoria – o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, com os quais vai construindo seu conhecimento profissional.

Já 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 e assumindo uma visão de educação marcada por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados. A formação inicial deveria ter um papel decisivo na promoção, não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, provocando mudanças na forma com a qual o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência. Já em sua vivência profissional, imediatamente posterior, no campo da prática educacional, deveria

levá-lo à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas de profissão); ao passo que a formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Wong (2004) acrescenta que os professores contratados hoje são os professores da nova geração. Seu sucesso determinará o sucesso de toda uma geração de estudantes, o que pode ser assegurado fornecendo-lhes um programa de desenvolvimento profissional abrangente e coerente. O autor acrescenta que, para produzir professores eficazes, deve haver um programa de desenvolvimento profissional que melhore as habilidades profissionais dos educadores em todos os momentos da carreira.

Diante de todas as discussões apresentadas pelos autores, foi possível perceber que o professor iniciante enfrenta inúmeras dificuldades, passando por um período de transição de estudante para professor e é nessa fase em que se aprende como é a docência e se constrói a identidade profissional.

2.3 Confronto com a prática

Tardif (2002) afirma que os saberes são constituídos individualmente, com histórias e aprendizados provenientes de diversas fontes. O caminho para a formação pessoal e profissional e as convivências no exercício da profissão caracterizam os saberes e o exercício de cada um deles.

O estudo sobre a formação docente de Tardif (2002) aponta para o desenvolvimento das atividades enquanto docentes provêm da formação inicial, porém os saberes dos professores não se referem somente ao que aprenderam durante os anos da graduação. O docente recém-formado se torna professor por meio do aprendizado de saberes integrados às disciplinas da graduação e saberes pré-existentes, constituídos na sua formação pessoal, com interações familiares e com outros sujeitos. São saberes marcados pelas vivências do professor ao longo da vida.

O autor indica, ainda, que o professor constitui saberes de diferentes naturezas, por meio de práticas e na associação dos saberes pré-existentes ao contexto de trabalho. Esses saberes são reunidos na complexidade do indivíduo mas também estão relacionados às condições de trabalho. O autor afirma que o primeiro fio condutor da compreensão do saber docente é que esse saber está intimamente comprometido com o exercício profissional nas

instituições e, especificamente, nas salas de aula. Nessa compreensão, Tardif (2002) elabora um quadro, abaixo demonstrado, que busca identificar e classificar os saberes dos professores.

Quadro 5: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes da aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o Magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc..	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002, p.215).

O quadro 5 aponta que os saberes docentes habitam na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. Em virtude dessa multiplicidade, é válido afirmar que os elementos que constituem o trabalho docente e as fontes de origem do saber-fazer fazem do saber dos professores um saber social.

Nessa mesma perspectiva, o autor salienta que é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, pois está ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim, a sua integração ao ambiente de trabalho, ou seja, à escola e à sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar; revelando que os saberes dos professores têm ligação com as condições sociais e históricas nas quais ele exerce sua profissão e, precisamente, as condições que estruturam seu próprio trabalho. Essa afirmação nos permite refletir sobre os contextos de atuação dos

professores iniciantes e suas condições de trabalho nas instituições, em que a vivência em cada contexto e situação implica diferentes processos de mobilização de saberes.

Segundo André, Calil, Martins, Pereira (2017, p.509):

Cabe-nos refletir, mesmo que brevemente, sobre o papel desses atores escolares, que chamaremos de “outros”, na constituição da profissionalidade docente dos professores, pois a constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com o outro.

As autoras nos instigam a refletir sobre as ações que são realizadas nas unidades escolares, onde é necessário que esse professor tenha acolhimento, planejamento e monitoramento, para que sua inserção seja realizada de forma harmoniosa e tranquila com os pares. As autoras nos revelam que existem alguns aspectos que afetam a profissionalidade de professores iniciantes, a saber:

A relação com os pais dos alunos nem sempre se dá de forma harmoniosa, existindo muitos conflitos, principalmente quando se fala na expectativa das partes e não é atingida, abordando fatos de contexto cultural e envolvimento dos familiares. Os professores iniciantes, nesse contexto, possuem grande dificuldade ao lidar com os pais dos alunos, por eles não acreditarem na competência desses profissionais

para educar seus filhos. Essa necessidade de aprovação de seu trabalho gera uma cobrança recíproca entre eles.

A relação com coordenadores, gestores e com as normas da instituição escolar revela aspectos em que o professor atua na constituição de sua profissionalidade e também a sua participação na estrutura escolar, currículos, horários, normas disciplinares, rotinas, elementos esses que configuram a sua relação cotidiana. O apoio da equipe gestora se faz muito importante para os professores iniciantes, com devolutivas pedagógicas sobre o trabalho realizado em sala de aula e avaliações sobre o seu desenvolvimento profissional em contexto escolar.

Por fim, as autoras descreveram um último aspecto, *a relação com o aluno, um forte estruturante da ação docente*. Nesse, o contato com o aluno em sala é o que garante a interação com a realidade escolar e com as questões que a envolvem, permitindo a reflexão de suas práticas, revendo suas formas de atuação.

Conforme define Marcelo Garcia (2009, p.5), [...] ‘poucas profissões se caracterizam por maior solidão e isolamento’. Essa confirmação é dada por diversos professores iniciantes, quando dizem que a solidão se faz presente na realização de seu trabalho docente.

Sob esse aspecto André, Calil, Martins e Pereira (2017. p.517), ressaltam que:

Ao interagir com o aluno, os professores se deparam com os desafios que o cercam o processo de apropriação de conhecimentos e com as formas e estratégias próprias de cada um para aprender. As necessidades de aprendizagem dos alunos mobilizam a reflexão, por parte dos professores, acerca dos ritmos diferentes, das características e da história de cada aluno e os levam a buscar formas próprias de ensinar, de modo a conseguir êxito na aprendizagem.

Poucas as profissões necessitam se adaptar ao contexto para a realização de seu trabalho, todavia o professor tem que se adequar a cada dificuldade de aprendizagem, a cada necessidade e ritmo diferente, desafiando-se a cada momento em suas formas de ensinar.

As relações descritas pelas autoras vieram sintetizar que os desafios enfrentados pelos professores iniciantes são constantes e postos no dia a dia da sala de aula e da escola. Em função disso, além do conhecimento já obtido em sua formação inicial, outros saberes e aprendizagens são adquiridos no início da carreira, os quais muitas vezes não são explorados tampouco discutidos ao longo de sua trajetória profissional.

2.4 Aproximações com a realidade no início da carreira

No Brasil, a valorização da profissão de professor acontece conforme cada região do país, mas o que se pode perceber é que a valorização social real do professor implica reflexos na carreira, nos salários, nas condições de trabalho e na motivação. Segundo Gatti, Barreto e André (2009, p.239):

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria de professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por uma sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político.

Ao analisarem as políticas educativas no Brasil, Gatti, Barreto e André (2009) afirmam a importância de considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do Magistério. Com relação aos salários, pontuam que, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, afirmam que, apesar de a LDB 9.394/96 (Lei BR nº 9.394, 1996) prever a valorização dos docentes da Educação Básica, verifica-se a ausência de planos

estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, além da falta de perfil profissional claro. Para as autoras, as condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho (GATTI; BARRETO, 2009).

Gatti (2012), em seu artigo “Reconhecimento Social e as Políticas de carreira docente na Educação Básica”, aponta que, nos últimos 25 anos, foram empreendidas tentativas de melhorias na área educacional, incluindo a valorização de professores, mas que estamos distantes de obter uma qualidade educacional razoável, justamente por conta da questão dos docentes, sua formação e condições de trabalho.

Gatti (2009) afirma que, quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, a carreira não se mostra compensatória, pois alguns municípios diferenciam os salários, acumulando o desestímulo. Já nas condições de trabalho do professor, no seu dia a dia, observam-se carências enormes, que vão da inexistência de material para se trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio. Nesse sentido, Gatti (2009, p. 97) afirma que:

As condições de contrato hora-aula, também tornam fragmentária a pertença de docentes a uma equipe escolar, a uma escola e à população do entorno. A não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico.

Como se vê, são inúmeras as questões problemáticas que se fazem presentes nas condições de trabalho nas escolas. Uma delas é a condição salarial que interfere intimamente na realização profissional, influenciando a vida do docente e os seus ideais almejados. Somam-se a isso as condições em que esse professor é preparado em sua formação inicial, o que também é um fator que se remete à insatisfação do docente.

Nono (2011) relata que o professor é preparado durante toda a sua graduação para uma realidade diversa da que encontrará em sua prática, pois os conhecimentos adquiridos terão que ser “postos” dentro de sala de aula em condições muitas vezes precárias e insuficientes. Dessa forma, o desenvolvimento profissional torna-se um desafio constante, pois o professor precisa ter domínio de conteúdo, domínio de sala, de competências, habilidades, além de atitudes certas para enfrentar as adversidades da luta diária pelo aprendizado do aluno.

Na vivência da profissão, o professor aprende que não é só o aluno que fará parte de sua rotina, existe também a relação com a coordenação da escola e a participação ativa ou não dos pais de seus alunos. Sobre isso, a autora relata que:

É comum nas escolas pesquisadas a atribuição aos professores iniciantes de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas escolas como as mais difíceis – por possuírem alunos com grande variação nos níveis de aprendizagem e que, muitas vezes, não possuem materiais escolares mínimos e vêm de famílias caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo – e/ou, ainda, a atribuição de classes situadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são piores do que nas escolas de zona urbana no que diz respeito à falta de material didático, pouca possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e vida pessoal. O professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes (ESTEVES ZARAGOZA, 1999 apud NONO, 2011, p. 32).

Essa situação se torna perversa, o professor iniciante é colocado para realizar o trabalho mais difícil, sem ao menos ter reconhecimento, muitas vezes sem pedir apoio, sem acompanhamento e auxílio dos pares. Nono (2011) enfatiza que o professor iniciante encara os problemas que ocorrem nas aulas como apenas seus saberes e não consegue diferenciar suas dificuldades/necessidades das dificuldades/necessidades dos alunos. Ainda assim, ele evita pedir auxílio, tanto à equipe gestora quanto aos colegas, com medo de se revelar incompetente. Acerca dessa situação, a autora reitera que:

[...] não conseguindo perceber os constrangimentos institucionais que se refletem em seu trabalho; não conseguindo perceber que há fracassos que não são seus, mas advêm das características do contexto da instituição escolar e das condições objetivas do trabalho docente, que muitas vezes limitam o desenvolvimento de determinadas práticas escolares. (NONO, 2011, p.37)

A falta de maturidade do professor iniciante faz com que se aproprie de todos os fracassos da unidade escolar, não percebendo que são problemas antigos e não solucionados. O medo faz com que ele não pronuncie um pedido de ajuda para outros profissionais. Nesse sentido, Lima (2004, p. 87) afirma que se pode variar de docente a docente a intensidade de sentimentos, os quais são caracterizados como:

- Necessidade de controle de situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores;
- Aprendizagens intensivas, por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
- Preocupação com o domínio dos conteúdos.

Notamos que as características mencionadas somam-se a sentimentos de angústias, predominantemente a ansiedade, a contínua comparação entre prática pedagógica do iniciante e os ideais que gostaria de alcançar. A autora destaca ainda as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica. Geralmente, é um período marcado pela desilusão, porém é também um momento decisivo para sua estruturação profissional, que acompanhará o professor ao longo de sua carreira.

Lima (2004), ao concluir sua pesquisa, afirma que o início da aprendizagem da docência é uma fase tão importante quanto difícil e tensa na constituição da identidade docente, é um momento em que o estudante torna-se o professor, situação essa que foi principiada durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino.

Para André (2012), as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente, o qual favoreça o seu sucesso, pois é preciso criar condições para que os professores permaneçam na carreira. Defende também a necessidade de se criar políticas públicas para os professores que estão em início de carreira, com programas que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação.

A autora cita a pesquisa “Professores são importantes: atraindo, devolvendo e retendo professores eficazes”, publicada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), a qual, há quase dez anos, menciona que, entre outros aspectos, as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional também causam insatisfação aos docentes. O mesmo estudo também indica que os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares e almejam ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades (OCDE, 2006 *apud* ANDRÉ, 2012, p.2015).

A autora conclui que os múltiplos aspectos referidos nesse estudo indicam que o Brasil tem um longo caminho a percorrer. Ela sugere, como medida inicial, que seja criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta por representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil, encarregada de elaborar uma proposta, da qual derivem proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimento às peculiaridades regionais e locais. Essa seria uma maneira de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes.

Dentre essas iniciativas, a equipe gestora precisa compreender as necessidades de mudanças dentro do ambiente escolar, proporcionando momentos de apoio e troca com os pares, para que esse ambiente se torne uma comunidade de aprendizagem.

2.5 Escola como contexto da aprendizagem da docência

O professor iniciante, na maioria das vezes intuitivamente, vai construindo seus saberes, oscilando entre acertos e erros. Em algumas escolas, não há espaço para socialização e reflexão de suas práticas, o que o leva a realizar apenas tarefas burocratizadas, como preenchimento de formulários, planos, registros, o que toma todo o tempo e anula as ações reflexivas.

Segundo Canário (2007), duas teses estão corretas: a primeira é a de que os professores aprendem em seu cotidiano escolar e a segunda é que o professor aprende com sua experiência. O autor ressalta também que a escola é o lugar onde os professores aprendem e é nesse processo de produção de competências da função que exerce, no contexto de trabalho e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional. Assim, o autor afirma que:

(...) a experiência também nos ensina que nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente independentemente dos tempos e lugares. Com efeito, as qualificações obtidas por via escolar correspondem à certificação de competências escolares que não são susceptíveis de uma transferência linear e direta para o exercício profissional, na medida em que dizem respeito ao campo pedagógico que goza de relativa autonomia (CANÁRIO, 2007, p.38).

Devido a todas adversidades do início da carreira e do confronto com as exigências das situações escolares, é necessário apoio ao professor iniciante, contribuindo assim para sua prática escolar.

Reitera Canário (2007) que essa valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo faz da formação um processo de inteligência do exercício profissional e tende a contribuir para um novo tipo de formador, transformando o docente num [...] ‘agente de desenvolvimento a serviço das pessoas e da organização’, capaz de identificar dispositivos adequados aos problemas postos dentro do contexto, ajustando-os à prática. Nesse contexto, Canário (2007, p. 39) afirma que:

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de ação (organizações escolares) cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença. Estamos, portanto, em presença de um “jogo colectivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a produção de práticas profissionais, realizada em contexto, é atravessada não apenas por factores individuais (dimensão biográfica), mas também por factores organizacionais que as práticas profissionais devem ser compreendidas não apenas em termos de efeitos de disposição, mas também em termos de efeito de situação (os mesmos professores agem de forma diferente em tempos e contextos diferentes).

Essas situações nos mostram que é impossível dissociar o “jogo colectivo” da ação de cada sujeito, o que permite definir o funcionamento da escola como um processo de aprendizagem coletiva, no qual emerge a troca de saberes individuais e coletivos. Canário (2007, p. 41) reitera que:

[...] a produção e a reflexão de práticas profissionais são essenciais para a socialização profissional, pois a formação consiste em reinventar formas novas de socialização, instituindo nos contextos de trabalho uma dinâmica formativa de construção identitária, que a formação passe a ser centrada na escola e que os processos formativos passem a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares, conciliando situações de trabalho com situações de formação, assim a prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada um elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância.

O autor mostra, ainda, a importância da socialização de práticas e da reflexão das mesmas no contexto de trabalho, sendo de suma importância, principalmente, aos iniciantes, que podem trocar com seus pares.

Imbernón (2001, p.80) corrobora as ideias de Canário ao afirmar que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação.

Por essas considerações, podemos observar que a escola tem papel fundamental na formação dos docentes e, por consequência, na efetiva construção do ensino de qualidade. Ela está inserida no seu tempo e comprometida com a formação mais ampla dos alunos, não só com formação acadêmica, mas também com a formação humana.

Marcelo Garcia (1999), ao tecer reflexões sobre a formação de professores, concebe-a como um processo contínuo, sistemático e organizado. O autor esclarece que essa tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional. A respeito dessa modalidade de formação centrada na escola, afirma que:

Consiste em adaptar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se transformar as práticas que a constituem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 171).

Há que se realizar a conscientização dentro de todo ambiente escolar, equipe gestora, professores e funcionários, apresentando a importância de uma formação centrada na escola, dentro do seu contexto, seus desafios, problemas e práticas exitosas, os quais podem ser resolvidos através da reflexão docente e equipe escolar.

Sob essa ótica, Marcelo Garcia (1999) destaca a necessidade da existência de: uma rede interna na escola, formada por professores com o objetivo de impulsionar inovações; e uma gestão democrática e participativa, em que os professores tomem decisões em questões relevantes para o desenvolvimento de projetos os quais visem aperfeiçoar o trabalho.

Nesse sentido, é de suma importância citar Mizukami (2005) que acrescenta o quão importantes são as comunidades de aprendizagens nas escolas, de forma a propiciar os processos de desenvolvimento profissional. Embora seja um grande desafio a construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, ela é essencial para que se possa estabelecer vínculos entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados no ambiente escolar.

A autora relata que essas comunidades não são fáceis de serem formadas, exigem tempo para que a equipe construa uma história de forma a se constituir, de fato, uma “comunidade de memória”, na qual a discussão pública se dê pelos seus membros ao recontarem as “narrativas constitutivas” do grupo. Dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores, segundo Mizukami (2005): a ascensão da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida.

Tardif (2002, p.86) também corrobora essa afirmativa, ao apontar que o início da carreira é acompanhado por uma fase crítica:

[...] pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalhos difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc, [...]

São momentos marcados pela insegurança e despreparo do professor iniciante, pois emergem dificuldades em lidar com situações específicas da prática principalmente pela ausência de comunicação entre os pares.

Compreende-se, segundo Tardif (2002), que a formação continuada necessita do entendimento dos professores sobre o momento histórico social, sobre conceitos de escola e de ensinar e de aprender. Dessa forma, o professor precisa refletir sobre sua prática pedagógica, alinhando-a com os conhecimentos, que são aprendidos e adquiridos ao longo da sua carreira, e com aportes teóricos, para que exista sentido entre a teoria e sua prática.

Pelo exposto até essa etapa de nosso estudo, vemos que são necessários espaços coletivos, dentro das escolas, os quais proporcionem momentos de diálogo pelos diversos professores, em etapas diferentes na carreira, com discussões dos conhecimentos profissionais de cada um deles e de como esses conhecimentos são usados de formas específicas de ensino. Esses espaços são fundamentais não somente para os professores iniciantes, mas para a comunidade de forma geral (NONO, 2011, p.37). São ambientes de grande valia, pois possibilitam o reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes; podendo, nesses momentos de discussões, os professores iniciantes explicitarem suas principais dificuldades, obstáculos, desafios e preocupações. Essas situações, não restam dúvidas, contribuem com o desenvolvimento profissional que o professor levará por toda sua vida docente.

2.6 Desenvolvimento profissional docente

Nos últimos anos, tem se falado muito sobre o desenvolvimento profissional docente. Para Imbernón (2001), esse desenvolvimento não deve-se unicamente ao pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo ou ao desenvolvimento cognitivo ou teórico, ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Imbernón (2001, p. 43) afirma que:

A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Percebe-se, a partir dessas considerações, que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores, o qual possibilita ou impede que o professor avance em sua vida profissional. A formação será legitimada então quando contribuir para o desenvolvimento profissional desse professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. O mesmo autor afirma que os professores precisam de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para exercer o seu ofício, com aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que se atenta às necessidades do professor. Presume que essa aprendizagem seja por toda vida, ao longo de sua carreira, em contextos diversificados. Nesse sentido, os professores participam de um processo de crescimento pessoal, social e profissional. O autor acrescenta que o processo de desenvolvimento profissional é complexo, inclui mudanças de práticas e concepções e é dependente de fatores culturais e temporais. Para que possam desenvolver profissionalmente, os professores têm que estar inseridos em ambientes que favoreçam a sua aprendizagem, nomeadamente, ambientes centrados na comunidade, no conhecimento, nos alunos e na avaliação. Os ambientes voltados para a comunidade valorizam a construção de relações colaborativas e fomentam a participação na investigação educacional e na investigação sobre a própria prática. (DAY, 2001, p.47).

Compreendem-se algumas questões relacionadas com as modalidades formativas que promovem o desenvolvimento profissional, de acordo com Day (2001, p.48):

-Desenvolvimento profissional autónomo. Os professores podem adquirir por si próprios novos conhecimentos e desenvolver competências tendo por base as suas experiências.

-Desenvolvimento profissional baseado na reflexão e supervisão. Os professores reflectem sobre a sua prática aumentando as suas competências metacognitivas, o que lhes permite ter um desenvolvimento mais sustentado, consciente e orientado. A supervisão clínica é uma estratégia para o desenvolvimento profissional baseada nos dados da análise da própria acção como um elemento de reflexão, com a intervenção do professor e de um supervisor.

-Desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular e organizacional. Os professores aprendem e conseguem melhorar as suas práticas quando resolvem problemas ou questões inerentes ao seu trabalho. Neste sentido, podem envolver-se em acções referentes a projectos de inovação curricular e de desenvolvimento curricular.

-Desenvolvimento profissional através de cursos de formação. Os professores frequentam cursos de formação que são dados pelos formadores. Pretende-se que os

formandos adquiram os conteúdos na formação e que os consigam aplicar na sala de aula.

-Desenvolvimento profissional através da investigação. Os professores envolvem-se em investigações sobre suas próprias práticas e em processos de reflexão. Na maioria das vezes, o professor é acompanhado por investigadores educacionais desenvolvendo um trabalho colaborativo com estes.

Sendo assim, observamos que a criação de mecanismos de apoio ao desenvolvimento profissional, no decorrer da carreira, é absolutamente necessária. As questões acima nos apresentam o quão é importante oportunizar momentos de reflexão, pressupondo uma formação de professores que valorize o seu carácter contextual e organizacional.

Nono e Mizukami (2006) afirmam que o desenvolvimento profissional do professor iniciante é um período da docência também destinado à aprendizagem de como se ensina. Essa aprendizagem ocorre, inclusive, à luz das dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais e das considerações sobre sua aprendizagem enquanto pessoa adulta:

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (MARCELO GARCIA, 1999 *apud* NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 383).

Observamos que é de suma importância que se transforme em realidade a escola como ambiente integrador de aprendizagem e de práticas que enfatizem a troca de experiência, de questionamentos e de conhecimento teórico, os quais auxiliem o saber fazer da prática pedagógica.

Nono e Mizukami (2006, p. 396) ressaltam a necessidade das instituições se organizarem com programas de iniciação ao ensino para professores iniciantes, os quais atendam às necessidades de cada um deles. Sobre isso, defendem que “[...] é necessário que levem em conta diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e utilizem estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente”.

Imbernón (2001) reitera que se deve introduzir, no conceito de desenvolvimento profissional, o coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todo profissional que trabalha na instituição educativa.

Marcelo Garcia (1999) adverte que para esse desenvolvimento seja implementado na instituição escolar, sua equipe (gestão e professores) deve ter autonomia para tomar suas próprias decisões, como, por exemplo, selecionar os docentes mais “capacitados” para o tipo

de projeto educativo e curricular que a escola realiza; além de organizar o currículo, espaços e tempos segundo necessidades identificadas.

Algumas características, que qualificam o desenvolvimento profissional e consideram a perspectiva da aprendizagem da docência situada nas escolas, local de atuação dos professores, são discutidas por Marcelo Garcia (2009, p.112-114):

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação de identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade e profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto

O autor elencou características diante de uma perspectiva que destaca o caráter contínuo do desenvolvimento profissional, o qual não pode ser compreendido apenas a partir de situações de trabalhos exteriores. Esse desenvolvimento profissional deve ser desenvolvido por meio de experiências adversas e que sejam criadas oportunidades para que os docentes reflitam sobre suas próprias práticas e reconstruam-na visando ao sucesso escolar de seus alunos e levando em conta as especificidades dos contextos escolares.

Conforme se observa, Marcelo Garcia (1999) também discute aspectos relacionados ao desenvolvimento de profissionais centrados na escola. Essa concepção tem como início a compreensão de que a escola é o lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino. Ressalta, ainda, que o desenvolvimento profissional dos docentes ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham.

Ao discutir características que qualificam esse desenvolvimento profissional, situado nas escolas, Marcelo Garcia (1999; 2009) destaca que as experiências mais eficazes são as que tomam como base o contexto de trabalho do professor e têm relação com as atividades que ele realiza. Agregar experiências compartilhadas na prática em conhecimento profissional e conversar sobre os projetos da escola são ações que fazem com que a docência seja entendida como prática de um coletivo.

Há que se pensar em uma Educação Infantil dialogada com a prática educativa, para uma educação de qualidade. Frente ao exposto até o momento, cabe considerar a história da Educação Infantil no Brasil, assunto a ser abordado a seguir.

2.7 A Educação Infantil

A Educação Infantil sempre esteve muito ligada à visão de cuidado, portanto era uma continuidade das atividades domésticas, apresentando caráter assistencialista e sanitarista, ocupando, principalmente, os cuidados, e valorizando aspectos da higiene das crianças. Para alguns, essa fase da escolarização ainda representa uma mera preparação para o Ensino Fundamental. As creches que atendiam às crianças das mães trabalhadoras eram responsabilidades dos órgãos da saúde e da assistência pública, sendo assim não se pensava na função pedagógica da creche na formação e no desenvolvimento da criança, relativo ao aspecto educacional. Não havia grande preocupação com os espaços, portanto não se pensava em sua organização adequada para atender a criança, o que tornava sua infraestrutura precária.

Kulmann Júnior (1998), entre diversos pesquisadores, afirma que a atividade educativa, vista como a missão de educar, nas unidades de Educação Infantil, vem tomando espaço no que tange ao profissional que nela atua.

Essa mudança do atendimento da educação na primeira infância de não somente “cuidar” mas também para o atendimento de “educar” vem provocando muitos debates acerca da relação doméstica e educação, pois alguns acreditam que o profissional da Educação Infantil tem a obrigação de fazer o “papel da família”, tornando difícil considerar essa etapa da escolaridade como um nível de ensino.

Kulmann Júnior (1998) acredita ser a feminilização do Magistério o maior motivo para essa visão da Educação Infantil, pois a mulher professora passou culturalmente a ser relacionada com a “professora mãe” cuja função é cuidar de crianças, ser doce, meiga, paciente, entre outros atributos apregoados.

Muitas batalhas realizadas por pesquisadores, movimentos sociais e alguns estudiosos conquistaram mais espaço nas discussões de Educação Infantil. Citamos como exemplo das vitórias, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 208, Inciso IV e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Artigo 53, onde enxergaram a criança como sujeito de seus direitos.

No Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal, define-se que: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17 (dezessete anos) de idade, assegurada inclusive

sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Além dessa mudança em 2009, no ano de 2006, passou a ser considerada a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos para Educação Infantil: Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Por ser considerada como o início da Educação Básica, com obrigatoriedade do estado e responsável pela formação das crianças pequenas com a função também de complementar a ação da família e comunidade, a Educação Infantil passa a fazer parte das discussões em relação à qualidade da formação oferecida aos docentes, conforme se vê na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), confirmada no Artigo 29:

Art. 29. A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Conforme notamos no texto legal, a Emenda Constitucional 53 (BRASIL, 2006) acabou acenando para a necessidade de um investimento no estudo na Educação Infantil, quando tornou a Educação Básica de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos obrigatória e gratuita, Isso também pode ser visto com a alteração da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996): “Art. 4 O dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de: I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade [...]”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O currículo da Educação Infantil passou a ser inserido na formação de professores a partir da promulgação da LDB 9394/96. Posteriormente, foi publicado o texto **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação**, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Esse documento, em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil. Após dois anos foi publicado pelo Ministério da Educação os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a fim de nortear o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização.

Além dos Referenciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) apresentam-se como documento norteador importante nas questões curriculares, pois tem como objetivo que suas propostas sejam observadas na organização pedagógica da Educação Infantil, sendo normas obrigatórias para orientar o planejamento das escolas, norteador seus currículos e conteúdos mínimos.

Recentemente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultante das discussões e exigências sobre a qualidade da Educação, implementadas na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Com a BNCC, foi instituído o Currículo Nacional de Educação Básica no país.

Para além das obrigações agora previstas em lei, é importante lembrar que a Educação Infantil é uma das principais etapas da formação da criança, pois nessa fase são construídos os alicerces da sua personalidade e do seu conhecimento. Os estímulos motores, afetivos e sociais, oferecidos às crianças nos primeiros anos de vida, são cruciais para uma vida mais harmoniosa e feliz. Já o desenvolvimento da autonomia, também preconizado nessa fase da escolarização, leva à criança a tornar-se crítica, criativa, questionadora para, assim, interferir no meio em que vive.

2.8 A Educação Infantil na rede municipal do interior paulista

Como a história da educação brasileira, a Educação Infantil do município pesquisado também seguiu um percurso crescente de maneira lenta. Sua história é contada no Plano Municipal de Educação (2015), do qual trataremos a seguir.

Na década de 1980, havia unidades escolares conhecidas como Jardim da Infância. Eram instaladas em prédios alugados ou em imóveis próprios do município, nas diversas comunidades da cidade. Nesse período, já havia convênios com instituições filantrópicas, parceiras que se mantêm até os dias atuais, permitindo atendimento a um grande contingente de crianças que participavam do mesmo processo de ensino aprendizagem oferecido pelas unidades públicas. Com a Constituição Federal de 1988, a gestão pública municipal, ainda no final daquela década, construiu novos prédios, agora próprios, pois anteriormente eram alugados. Esses espaços foram denominados Creches Municipais e, a partir de então, a rede de ensino passou a oferecer em maior escala o atendimento às crianças em jornada integral.

Nos anos 90, apoiado na LDBEN e com novas instalações, o município ampliou o número de crianças atendidas. Ainda permaneciam os atendimentos em período integral e

parcial integral e parcial e crianças de três e quatro anos também passaram a frequentar essas creches.

Nos anos 2000, o então Departamento de Educação e Cultura promoveu investimentos em Educação Infantil. Além da ampliação do número de unidades escolares, mudanças também ocorreram no âmbito pedagógico/administrativo. Novo corpo docente, por meio de concurso público, assumiu as classes. Assim, juntamente com berçaristas auxiliares, as unidades passaram a contar com uma nova equipe de apoio. Cada unidade escolar também passou a ter uma equipe constituída por supervisores de ensino, gestores, professor coordenador, corpo docente, auxiliares de desenvolvimento infantil (novo nome dado as berçaristas), equipes de apoio e comunidade escolar.

Essa rede de ensino municipal, do Vale do Paraíba – SP, contém atualmente 79 (setenta e nove) professores de Educação Infantil temporários e 33 (trinta e três) estatutários, que foram admitidos por concurso público no ano de 2018, estritamente para atuar na Educação Infantil. Há, portanto, a totalidade de 112 de docentes, dos quais 52 ingressaram na modalidade de Educação Infantil entre os anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Nesse universo de docentes, ficou a indagação de quais deles seriam de fato professores iniciantes, já que poderiam ter iniciado a carreira em outras redes de ensino. Importante ressaltar que para essa pesquisa foram selecionados apenas professores que nunca exerceram a função antes do ano de 2014.

2.9 Critérios para a seleção de funcionários nessa rede de ensino

A forma de ingresso na carreira é elemento indispensável para garantir a dignidade e a adequada qualificação dos profissionais. Para o serviço público em geral, a Constituição Federal prevê duas formas de ingresso na carreira: concurso de provas e concurso de provas e títulos. A segunda forma é imposta ao Magistério pelo Art. 206 da Carta Magna, com o objetivo de buscar o perfil necessário (a titulação) e a comprovação do conteúdo dos títulos (as provas).

2.9.1 Profissionais que atuam nas escolas municipais

O número de profissionais da educação que atuam nas escolas municipais, espaços de nossa pesquisa, está indicado nos quadros 6 e 7. O quadro 6 inclui o pessoal administrativo. Já o quadro 7 especifica apenas o pessoal docente.

Quadro 6 – Situação Funcional

SITUAÇÃO FUNCIONAL	NÚMERO
CLT	339
ESTATUTÁRIO	1839
COMISSIONADO	6
FUNÇÃO DE CONFIANÇA/ESTATUTÁRIO	257
TOTAL	2441

Fonte: Prefeitura Municipal de Taubaté, Área de Recursos Humanos e Secretaria de Educação, 2015.

Para melhor entendimento das informações constantes no quadro acima, os cargos comissionados são para pessoas que o Secretário de Educação escolhe para trabalhar diretamente com ele, não necessariamente precisa ser alguém concursado.

Quadro 7 - Professores

Professores	Estatutário	Estatutário substituto	CLT	Total
PEI	349	40	102	491
PI	423	100	51	574

A Secretaria de Educação é também responsável por 26 professores conveniados do estado
 Fonte: Prefeitura Municipal de Taubaté, Secretaria de Educação, 2015.

2.9.2 Jornada de trabalho dos professores municipais

Conforme verificamos nas diretrizes educacionais da rede de ensino onde a pesquisa se deu, a jornada de trabalho semanal do docente é constituída de horas-aula em tarefas com alunos e horas-atividade a serem cumpridas na escola e em local de livre escolha do professor. A jornada inicial é de 24 horas-aula, sendo 20h com criança e 4h em formação e a jornada completa de 48 horas-aula, sendo 40 com criança e 8h em formação.

Segundo o Estatuto Municipal do Magistério (Lei Complementar nº 180,27/12/2007), a carga horária de trabalho docente não poderá ultrapassar o limite de dez horas diárias, das quais oito são horas em atividade com alunos e duas em trabalho pedagógico.

O vencimento para o professor que inicia sua carga horária de 20 horas é de R\$ 2.025, na rede municipal pesquisada, estando, assim, dentro da lei 11.738/2008, a qual, no dia 27/02/2013, passou a vigorar no município, após a decisão o Supremo Tribunal Federal,

regulando o piso salarial nacional dos profissionais do Magistério público da Educação Básica. Essa lei passou ter validade em âmbito nacional a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade. A decisão tem efeito erga omnes, isto é, obriga a todos os entes federativos ao seu cumprimento. Com isso, o piso nacional do Magistério teve um ganho real de 3,90% e um salário de R\$ 2.455,35, para jornada de 40 horas semanais.

A jornada de trabalho dos demais integrantes do quadro do Magistério público é de 40 horas semanais, mais 8 horas de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Para a compreensão das escolhas que guiam a trajetória dessa pesquisa a partir do problema proposto – Como tem acontecido o ingresso profissional e como os professores iniciantes da Educação Infantil de uma rede municipal do interior paulista têm percebido seus primeiros anos de docência? – serão explicitados, na próxima seção, a orientação metodológica, o contexto e os participantes, os procedimentos e as etapas da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de analisar o processo de inserção dos professores de Educação Infantil, numa rede de municipal do interior paulista, os desafios enfrentados e o acolhimento na unidade escolar, serão explicitados a seguir, a orientação metodológica, o contexto, os participantes, os procedimentos, as etapas da pesquisa, a análise e interpretação dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa que considera a subjetividade do sujeito, seu contexto e sua vivência. Gatti e André (2010, p. 34) destacam quatro pontos importantes da contribuição da pesquisa qualitativa:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

A subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em números, por isso a abordagem em questão não utiliza somente técnicas, métodos ou estatísticas. Segundo as pesquisadoras, a pesquisa qualitativa gerou outros aspectos mais específicos, com nova conotação:

1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques. 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas. 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade. 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34).

Nesse sentido, as autoras nos revelam a subjetividade da docência dentro de seu contexto escolar, que, por muitas vezes, é ocultada para não ser entendida. Como modalidade investigativa, a abordagem qualitativa, visa romper a proteção que separa o pesquisado do pesquisador, assegurada por um método rígido e por objetivos claros, em que o pesquisador assume a postura de cientista e os pesquisados se tornam meros dados, revelados pelo seu comportamento, respostas, falas, discursos, narrativas, traduzidos de forma impessoal. Ao invés disso, a nova perspectiva investe na resposta ao “desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, e suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” e propõe “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 67).

Para analisar as dificuldades e enfrentamentos que ocorrem com os professores iniciantes, objetivos de nossa pesquisa, percebe-se a necessidade de conhecer os sujeitos de pesquisa, tornando assim o pesquisador um mediador presente.

3.2 Sujeitos participantes

Inicialmente, efetuou-se um levantamento da quantidade total de professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil, no período de 2014 a 2018, através de um requerimento realizado no departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação pesquisada, a fim de mapear a quantidade de docentes iniciantes por escola. Através do questionário, identificou-se quantos eram os professores iniciantes e quais ingressaram de fato nesse período.

Por meio da pesquisa realizada na Secretaria de Educação do município, ficou constatado que havia 52 professores ingressantes na Educação Infantil. Dentre esse número apresentado, somente 37 professores se mostraram dispostos a participar do nosso estudo.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Com a finalidade de conhecer o processo de inserção dos professores iniciantes, ou seja, o seu cotidiano escolar no período de iniciação, foi necessário conhecer os sujeitos de pesquisa. Para isso, foram consultados alguns documentos oficiais, disponíveis no site da Prefeitura Municipal. Também foram utilizados os seguintes instrumentos:

1) **Pesquisa bibliográfica:** foi o primeiro procedimento a ser realizado, para contribuição na escrita da pesquisa. Foram realizadas buscas constantes, a fim de apoiar, sustentar e fundamentar, na base de dados SciELO, Capes e Unitau, no Instituto de um estado da arte, com busca de livros, periódicos, teses entre outros.

Lima e Miotto (2007, p.02), na intenção de apresentar a pesquisa bibliográfica sob essa perspectiva, afirmam que a busca de referencial teórico mostra a importância que possui a delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos, os quais permitem definir um estudo como sendo bibliográfico. Através da exposição de exemplos, construídos a partir de uma pesquisa dessa natureza, pretende-se chamar a atenção para as exigências que a escolha por esse tipo de procedimento apresenta ao pesquisador, à medida que esse constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto.

2) **Análise documental:** Houve a busca por informações na Secretaria de Educação do município, sites da prefeitura pesquisada, documentos institucionais para a verificação da quantidade de professores iniciantes. A pesquisa foi realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, formalizada pelo protocolo nº11368 de 31/08/2018.

Para Marconi e Lakatos (1999, p. 174), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina como fontes primárias. Essas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois.

3) **Questionário:** Foi entregue o questionário com 29 (vinte e nove) questões, para 52 (cinquenta e dois) professores iniciantes. Nesse questionário, havia 20 (vinte) questões fechadas de múltipla escolha e autoaplicável, a fim de verificar quem eram os iniciantes, as características da formação inicial, tempo de docência, entre outras

interrogativas; havia outras 9 (nove) questões abertas cujo objetivo foi compreender o sujeito e a avaliação que fazia sobre a formação realizada no município e na escola. O questionário pode ser observado no Apêndice 1.

Estudos realizados por Marconi e Lakatos (1999, p. 201) apontam que o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Para que a eficácia do questionário seja aumentada, Marconi e Lakatos (1999, p.100) afirmam que a elaboração deve seguir algumas recomendações:

(1) os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa, (2) o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes, (3) as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação, (4) deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo, (5) o aspecto e a estética devem ser observados.

Ao elaborar o questionário, a pesquisadora entrou em contato, via aplicativo de mensagens, com as diretoras das escolas de Educação Infantil do município, explicando-lhes o objetivo da pesquisa e pedindo ajuda para a aplicação do mesmo. Acordou-se que, para algumas diretoras, o questionário e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido seriam entregues em mãos pela pesquisadora e alguns seriam enviados via e-mail. Também ficou explicitada a não obrigação de preenchimento do questionário, bem como o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento. As diretoras gentilmente se comprometeram a socializar a pesquisa e ficou combinado que a pesquisadora buscaria nas escolas os questionários.

4) **Grupo focal:** Foram realizados quatro grupos focais em escolas diversificadas. escolhidas de acordo com o questionário respondido, com professores iniciantes da rede pesquisada, na modalidade de Educação Infantil. Foi feito um encontro para cada grupo, os quais seguiram a mesma pauta de discussão da pesquisa. Os participantes tiveram seus nomes trocados por fictícios. Foi realizado o contato telefônico para conversar com as diretoras das escolas, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando agendamento em horário de trabalho coletivo pedagógico – HTPC. Nessa conversa, também foi solicitada uma sala reservada para a reunião.

O momento das reuniões foi planejado e elaborado com antecedência, já orientado e com apoio da dessa pesquisa. O roteiro para os encontros com os sujeitos de pesquisa levou em consideração algumas questões do questionário, girando em torno das dificuldades encontradas no início da carreira docente, das necessidades de formações específicas para os professores iniciantes e de suas tensões e descobertas.

Foram utilizados gravadores e anotações, a fim de aprofundar os dados coletados. Acerca desse modelo de coleta de dados, Gatti (2005) considera que:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

O grupo focal também pode ser utilizado para apoiar a construção de outros instrumentos de investigação, como a observação. Gatti (2005) relata que a flexibilidade não diminui sua importância, visto que tal instrumento permite ao pesquisador compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, assim como compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema proposto.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Para a coleta de dados, foi solicitada autorização para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté, Unitaú/CEP, para iniciar o processo de pesquisa. Em seguida, foi feita uma solicitação de autorização, junto à Secretaria de Educação, a fim de que a pesquisa fosse realizada na rede de ensino do município. Após as autorizações, houve um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação sobre o número de professores da Educação Infantil que iniciaram na rede desde 2014.

Antes de ir a campo, foi realizado o teste-preliminar, o qual, para Marconi e Lakatos (1999, p. 165):

consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do 'universo' ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso, seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros.

Por fim, ao recolher os questionários enviados aos 52 docentes, constatamos que apenas 03 não foram devolvidos e, dos 52 questionários enviados, 12, não estavam dentro da proposta inicial de professores, os quais, de acordo com a delimitação de nosso estudo, não poderiam ter experiência docente antes de 2014 em outra rede. Todos questionários foram numerados a fim de facilitar a análise de dados, o que fez um total de 37 participantes.

Após compilar a quantidade de professores iniciantes por escolas, foram escolhidas quatro unidades escolares, que apresentaram o maior número de professores iniciantes, para a realização dos grupos focais.

Gatti (2005) enfatiza a importância da condução do grupo focal, respeitando o princípio da não diretividade, já que o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar atentamente para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele. Não devem ser emitidas opiniões particulares ou feita intervenção direta, o pesquisador deverá, apenas, fazer intervenções que facilitem as trocas, mantendo o objetivo da pesquisa.

A área das sessões e o registro das interações são questões também apresentadas por Gatti (2005). De acordo com suas orientações, o local deve ser adequado para proporcionar uma interação maior entre os participantes, além disso a disposição do grupo pode ser em forma de círculo, por trazer a oportunidade de os participantes se olharem. Outra sugestão é que os participantes possam ficar em volta de uma mesa, pois o tempo do encontro pode ser longo e o conforto é necessário para a discussão. Em relação ao registro, a autora apresenta formas como o emprego de relatores e a gravação em vídeo, todavia, mesmo que se utilize a gravação e vídeo, é recomendável que se façam anotações.

Para essa pesquisa, foram utilizados gravadores. A respeito dos recursos, Gatti (2005) sugere, na gravação de áudio, que o pesquisador use dois gravadores, tenha muito cuidado ao selecionar o lugar do encontro e faça uma boa distribuição dos participantes, para o sucesso da gravação.

A autora descreve que o papel de moderador pode ser do próprio pesquisador ou de outro profissional, desde que tenha experiência, seja hábil e flexível, no desenvolvimento e nas interações grupais.

Para o início da reunião, a mesma autora sugere que o moderador faça uma apresentação breve e peça para que o grupo faça o mesmo. Após esse momento, o moderador pode esclarecer os objetivos do encontro, o porquê da escolha dos participantes, a forma de registro e a garantia com relação ao sigilo do nome dos participantes. No início dos diálogos, o moderador pode solicitar que os participantes falem livremente sobre o tema em discussão para que, a partir dessa introdução, os outros possam começar a se envolver na discussão.

Para o aprofundamento das questões, a autora recomenda que o moderador aproveite a conversa e faça a seguinte observação: “Uma coisa que ouvi alguns de vocês colocar é que... Eu me pergunto o que os demais teriam a dizer sobre isso?” (GATTI, 2005.p.31). Essas expressões podem ajudar a retomar ou alcançar o que não foi abordado pelos participantes.

3.5 Procedimentos para análise de dados

O conteúdo transcrito nos grupos focais foi submetido à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), que se constitui da leitura, descrição e interpretação do conteúdo de toda classe de documentos e textos, objetivando atingir a compreensão dos seus significantes e significados. Para tanto a indução e a intuição são usadas como estratégias de aprofundamento, pois, de certa forma, é uma interpretação pessoal do pesquisador que, ao investigar as respostas, é influenciado por suas experiências, por isso não será possível uma leitura neutra.

Ainda para Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Na análise de conteúdo, no caso dessa pesquisa, a subjetividade e as falas dos professores iniciantes apontam subsídios importantes para a análise de acolhida, formação, necessidades formativas, dificuldades e descobertas.

Para as questões metodológicas, além dos autores fundamentados, para a análise também serão usadas as referências de Gatti (2005), por meio de sucessivas leituras dos dados, buscando explicitar seus sentidos e significados e identificando pontos convergentes ou não, os quais possibilitem a organização do material.

Gatti (2005) afirma que, ao iniciar o procedimento de análise, um dos primeiros passos é retomar o objetivo de estudo e o porquê do uso do grupo focal para realizar a pesquisa, pois “os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo” (GATTI, 2005, p.43).

A análise é um processo de elaboração e de procuras de caminhos diante das várias informações coletadas, por esse motivo várias rotas de análise são seguidas. Diante disso, novas rotas se apresentarão, exigindo do pesquisador “um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema” (GATTI, 2005, p.44).

A seguir, será realizada a descrição e análise qualitativa dos dados coletados no estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É de suma importância conhecer e considerar que cada docente traz consigo sua trajetória de vida, suas vivências, valores e cultura, por isso pretendemos caracterizar professores iniciantes participantes dessa pesquisa, objetivando compreender o percurso em seus primeiros anos de docência, identificando situações de apoio, acompanhamento, situações que contribuíram para o desenvolvimento profissional e análise de como têm enfrentado os desafios da profissão docente.

Nóvoa (2000) defende que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino. (...) É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17). Dessa forma, entendemos que, para a constituição do ser humano, deve-se considerar as suas experiências, pois, assim como levam muito de si para seu exercício na docência, o mesmo ocorre em sentido contrário, uma constituindo a outra.

Em nosso estudo, com o questionário em mãos, iniciou-se a verificação dos que estavam respondidos e os que estavam em branco. As questões quantitativas, apresentadas nesse instrumento, foram tabuladas pelo programa Sphinx e apresentadas em tabelas analisadas pela pesquisadora. Em seguida, com a leitura das respostas das perguntas abertas – a pré-análise, listamos as respostas dessas perguntas e criamos indicadores de análise. Segundo Bardin (2011, p. 125), essa “é a fase da organização propriamente dita”, de acordo com os objetivos da pesquisa, a fim de viabilizar a operacionalização.

Conforme já descrevemos, o questionário foi enviado para 52 (cinquenta e dois) professores iniciantes, apenas 03 (três) não foram devolvidos. Além disso, dos 52 questionários enviados, 12 não estavam dentro da proposta da pesquisa. Assim, restaram 37 (trinta e sete) professores iniciantes, que ingressaram na rede municipal e na Educação Infantil, entre os anos de 2014 a 2018, os quais se enquadraram aos objetivos do nosso estudo.

As seções a seguir estão divididas em: Caracterização dos professores iniciantes; Formação dos professores iniciantes; Inserção na carreira docente; Caracterização das escolas em que atuam e dos grupos focais.

4.1 Caracterização dos professores iniciantes

Analisando o perfil dos professores participantes da pesquisa por meio do questionário enviado às escolas de Educação Infantil da rede municipal, constatamos que 36 são do sexo

feminino e 1 do sexo masculino. Percebe-se com esses dados a predominância feminina, o que se alinha aos dados do estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009).

Esse estudo, referente ao Censo Escolar da Educação Básica (2009), aponta, em suas considerações exploratórias sobre o perfil do professor brasileiro, que, quanto ao gênero do professorado, há predominância das mulheres em quase toda a Educação Básica de nosso país. Fato que se confirma entre a população de nossa pesquisa, conforme vemos no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores iniciantes por sexo



Fonte: Elaboração da pesquisadora

A esse respeito, Tardif (2013, p.553) afirma que:

Na verdade, atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos.

Ainda segundo, Tardif (2013, p.553), “não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”, pois, de acordo com suas pesquisas, atualmente as mulheres constituem grande parte da escola primária.

Machado (2017) afirma que a relação entre o atendimento institucional às crianças e o trabalho feminino foi decidida pela organização da sociedade capitalista, pelo desenvolvimento de urbanização das cidades e pela abertura das indústrias, o que conseqüentemente ocasionou a inserção feminina no mercado de trabalho fora do domicílio

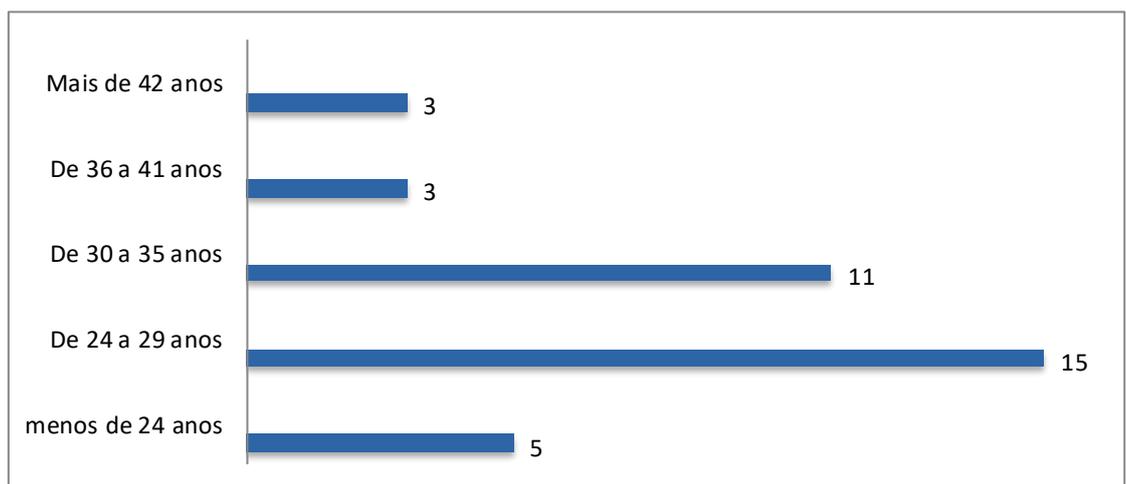
doméstico. Por esse motivo, houve a necessidade de lugares para o atendimento dessas crianças.

Quanto à forte presença do feminino na Educação Infantil, Machado (2017 apud Cerisara 2002, p.25-26) afirma que o perfil dos profissionais tem incluído:

[...] mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas à sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, com uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente.

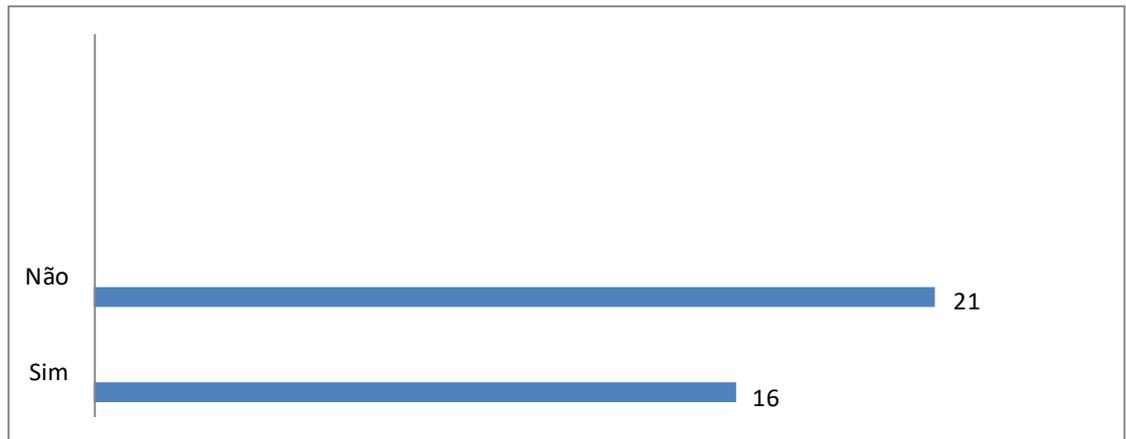
Analisando a questão da idade, fica evidente que a grande maioria dos professores iniciaram a carreira docente entre os 24 a 29 anos.

Gráfico 2 – Distribuição por idade dos professores iniciantes



Fonte: Elaboração da pesquisadora

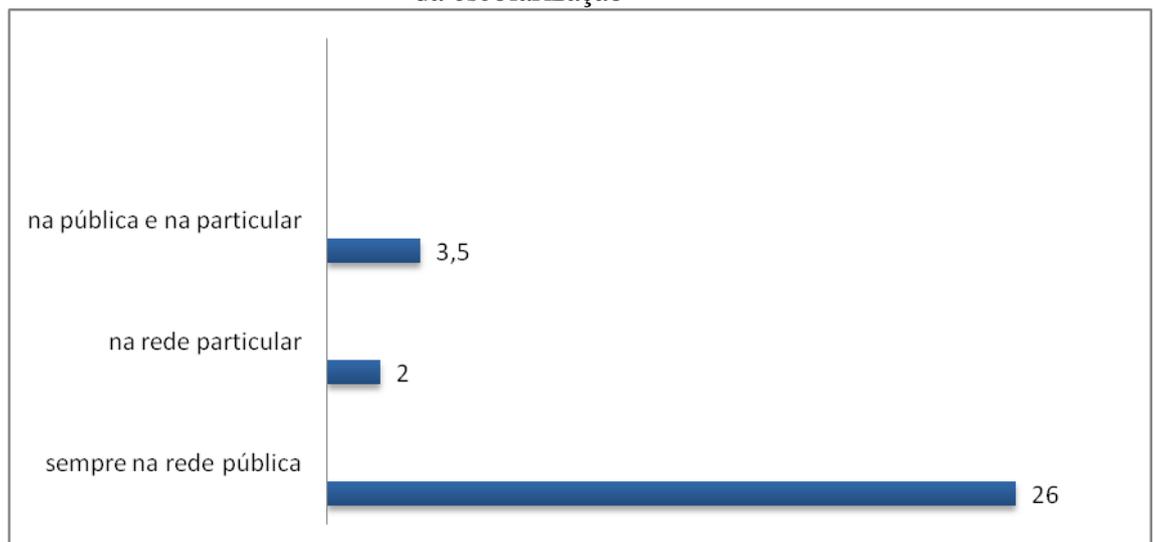
O gráfico 3 indica a quantidade de professores que possuem filhos, sendo que 21 professores não possuem filhos e 16 conciliam a vida docente com a maternidade.

Gráfico 3 – Distribuição dos professores iniciantes que têm filhos ou não

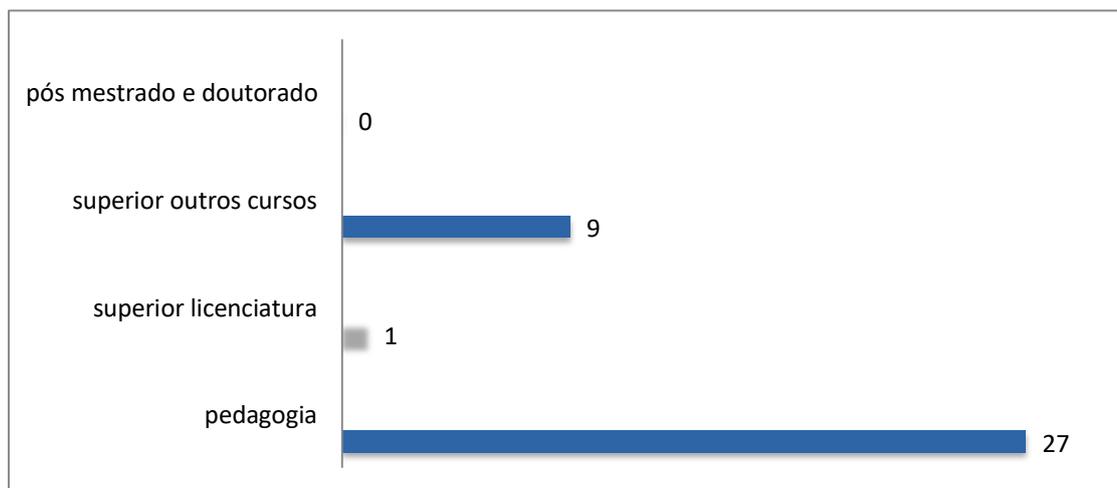
Fonte: Elaboração da pesquisadora

4.2 Formação dos professores iniciantes

Ao questionar sobre a formação dos professores iniciantes, verificou-se que 26 tiveram sua escolarização realizada na rede pública de ensino, enquanto que dois mesclam escolaridade em ambientes público e particular e apenas nove realizaram seus estudos na rede particular de ensino.

Gráfico 4 – Distribuição dos professores iniciantes de acordo com local de realização da escolarização

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Gráfico 5 – Distribuição de professores iniciantes por formação

Fonte: Elaboração da pesquisadora

De acordo com a LDB 9394//96, é obrigatória a formação em nível superior para os docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, foi questionado quantos professores possuíam somente a formação em Pedagogia. Com as respostas obtidas, notamos que 27 professores são formados em Pedagogia, 09 têm ensino superior em outros cursos, que não foram essenciais para seu ingresso, e apenas 01 possui o ensino superior em outro curso de licenciatura, como aponta o gráfico 5.

Como já mencionamos nesse estudo, é de suma importância levar em consideração o contexto histórico, social, cultural, econômico da sociedade ao se fazer uma escolha uma escolha profissional, pois a sociedade se encontra em constante transformação, refletindo na vida dos sujeitos e na relação desses com o mundo do trabalho. Machado (2017) acredita que as opções para escolha profissional se ampliaram, mas o Magistério não tem sido notório, devido aos baixos salários e às condições de trabalho, pouca valorização social, falta de incentivo familiar, entre outros fatores que não tornam a carreira atrativa.

Essa diminuição dos interessados na carreira docente é muito preocupante, principalmente em se tratando de Educação Básica, em que se pressupõe uma educação que tenha qualidade.

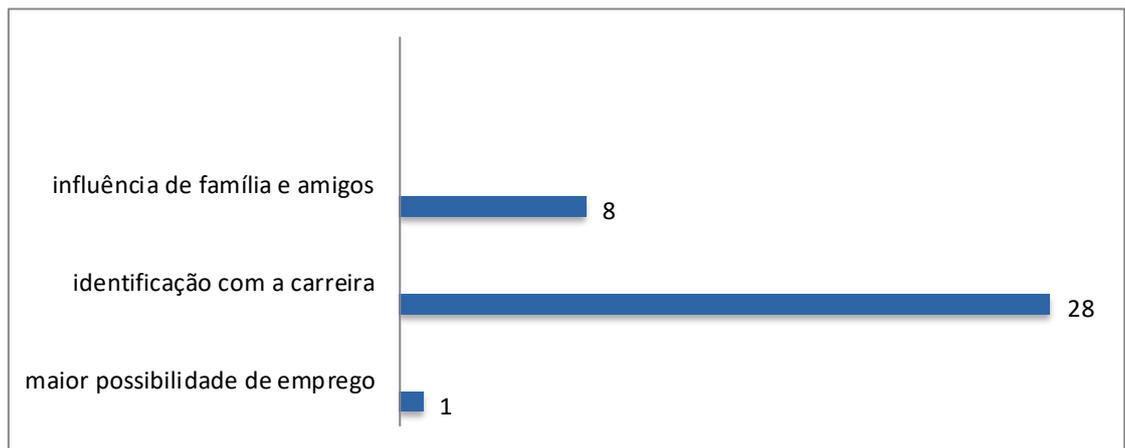
Em seu estudo, Gatti et al (2009), intitulado “Atratividade da carreira docente no Brasil”, dizem que, ao pesquisar sobre as preferências de escolhas profissionais dos alunos do Ensino Médio, a docência não era opção a ser considerada pelo alunado. Esses educandos consideravam uma profissão de suma importância, porém sua desvalorização social e o salário os afastavam dessa escolha, assim os jovens não escolhiam a carreira docente como primeira

opção. Por essa razão, os coordenadores especialistas indicaram a necessidade de medidas atrativas em prol da carreira docente.

A pesquisa de Gatti et al (2009) aponta a diminuição da procura nos cursos de formação de professores, afirmando que esse fator pode ser resultado da mudança na curva demográfica, redução da atratividade da carreira docente, proposta curricular pouco motivadora, entre outros. Entretanto é necessário averiguar e conhecer os motivos que conduziram os professores à escolha docência e sanar a pouca atratividade entre os jovens.

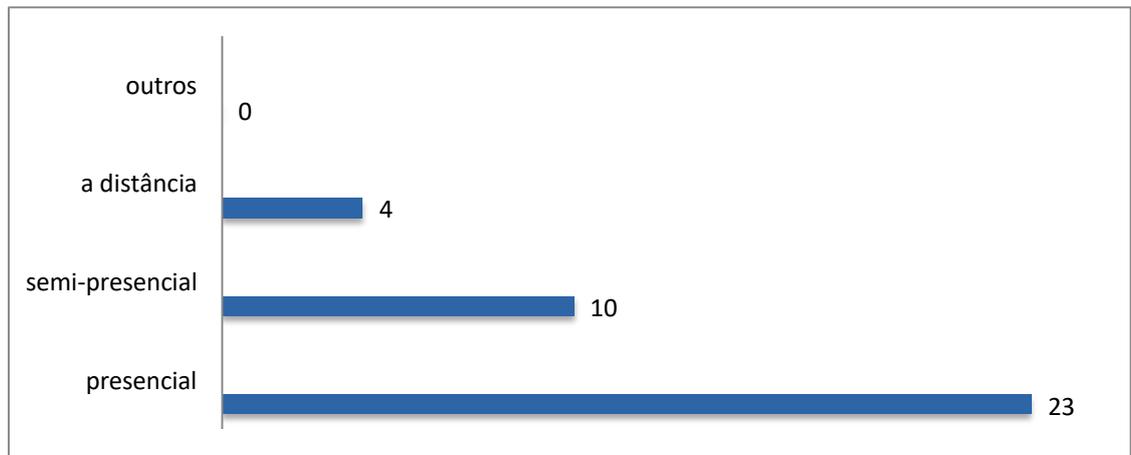
Nesse sentido, questionando os professores, sobre a razão pela qual optaram pela carreira do Magistério, apuramos que 28 se identificam com a carreira, 8 tiveram a influência de familiares e amigos e 1 indicou a maior possibilidade de emprego, conforme vemos no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Distribuição de professores iniciantes na opção pela carreira



Fonte: Elaboração da pesquisadora

De acordo com os professores participantes dessa pesquisa, 23 cursaram faculdade presencial, o que atualmente se torna inusitado diante das grandes ofertas dos estudos a distância. Além disso, o custo do curso presencial é bem superior ao das faculdades *online* e há, ainda, o empenho, a dedicação e o tempo que se consome para formação inicial, nos modelos convencionais de ensino superior. A seguir, encontramos o gráfico que apresenta essa informação:

Gráfico 7 – Distribuição de professores iniciantes pela formatação do curso

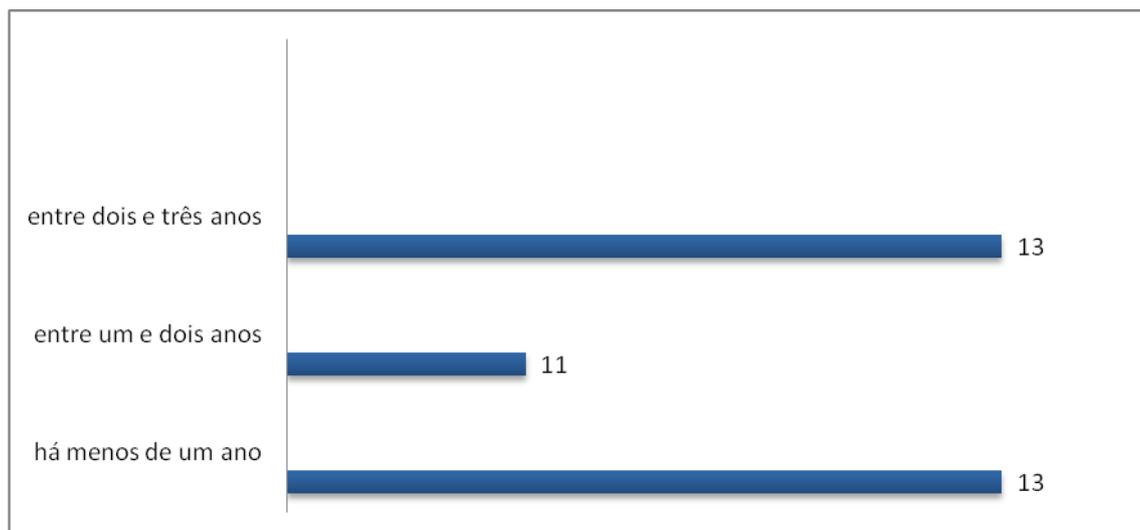
Fonte: Elaboração da pesquisadora

Na continuidade da análise dos dados coletados em nosso questionário, veremos como se deu a inserção docente dos sujeitos de pesquisa, bem como o tempo exercido na profissão.

4.3 Inserção na carreira docente

A entrada na carreira, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.” O autor afirma que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, os quais desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Essa fase também é marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

Após a identificação de que os sujeitos de pesquisa, em sua maioria, possuem a formação em Pedagogia, procurou-se então identificar o tempo de atuação docente, verificando quantos e quais eram os professores iniciantes. De acordo com Huberman (1995), o professor iniciante é aquele que está exercendo a função docente entre 01 a 03 anos. Nesse sentido, procuramos identificar quantos e quem dentre professores participantes estavam, de fato, no início da carreira. Os resultados desse questionamento podem ser vislumbrados no gráfico 08, a seguir:

Gráfico 8 – Distribuição de professores iniciantes: tempo de docência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nota-se, de acordo com o gráfico, que 8 dos professores exercem a profissão docente há menos de um ano, 11 entre um e dois anos e outros 13 exercem entre dois e três anos.

4.4 Caracterização das escolas e dos grupos focais

A partir do levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação do município e das respostas aos questionários, foram selecionadas quatro escolas as quais possuíam o maior número de professores iniciantes. Assim, demos início aos grupos focais.

Para a realização do grupo focal, foi feito um contato prévio, via telefone, com as diretoras das unidades. Nas conversas, houve a oportunidade de ser explicado como ocorreria a dinâmica da coleta do grupo focal. Com a confirmação de que as professoras estavam lotadas naquela escola, houve o agendamento da data e definido como melhor horário o momento em HTPC, pois seria um horário em comum. A fim de confirmar as datas, um dia antes do agendado, foi preciso ligar para as escolas e para saber também se alguma professora foi convocada para alguma formação.

Além do grupo focal, foi preciso fazer uma breve consulta ao PPP de cada escola a fim de poder caracterizá-las melhor. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. Esse documento também descreve o contexto da

unidade escolar. À luz dessa consulta aos documentos institucionais, apresentamos abaixo cada Escola participante dessa pesquisa.

Na descrição do PPP na escola onde foi realizado o Grupo Focal 1 (G1), consta que a maioria dos alunos dessa unidade escolar está matriculada em período integral, tem idade de 0 a 5 anos, seus pais trabalham e colocam toda sua confiança na escola. A renda dos familiares é muito baixa, em sua maioria os responsáveis pelos alunos possuem pouca escolaridade e, na maioria dos casos, as famílias residem em loteamentos populares, oferecidos pela Prefeitura Municipal. Devido à falta de estrutura, uma pequena parte de crianças é portadora de verminoses, pediculose, entre outras do gênero; são crianças que convivem em condições de higiene precária, tendo a escola como única fonte de informação.

A escola onde foi realizado o Grupo Focal 2 (G2) atende alunos de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade. A maioria dos alunos é de um nível social muito baixo. Os pais ou responsáveis por esses alunos vivem com poucos recursos, são trabalhadores braçais, como servente de pedreiros, ou balconistas, domésticas e diaristas que prestam serviços à Prefeitura Municipal e a particulares. Os outros pais se situam num nível melhor em relação aos demais como funcionários públicos e pequenos comerciantes, possuindo um nível socioeconômico satisfatório. Devido ao baixo poder aquisitivo, alguns desses alunos sofrem deficiência na alimentação, recebendo ajuda de projetos como Bolsa Família e outros. Parte desses alunos, portanto, não consegue adquirir o material escolar necessário, sendo então atendidos pela Prefeitura Municipal que ajuda com recursos materiais. Essas famílias veem a escola, muitas vezes, como uma instituição de ordem assistencial mais próxima.

A escola onde foi realizado o Grupo Focal 3 (G3), atende alunos de quatro meses a 5 anos e meio, sendo esse atendimento voltado à creche e à pré-escola. A comunidade onde a escola está inserida fica na periferia do município, onde estão situadas aproximadamente 500 casas do CDHU e outras 600 casas comunitárias cedidas pela Prefeitura. De acordo com o PPP dessa unidade escolar, a maioria dos alunos pertence a classe média baixa, não possui casa própria e os que possuem são casas bem simples. A renda familiar é de até dois salários mínimos, são famílias com dois a três filhos cujos pais exercem atividades nas indústrias da região, comércios, casas de família ou são catadores de materiais de reciclagem. Em relação à formação educacional e profissional dos pais e responsáveis, a minoria possui formação no Ensino Superior e a maioria no Fundamental e Médio.

Por fim, o Grupo Focal 4 (G4) foi realizado em uma escola que também está localizada na periferia urbana do município, que conta com o crescimento acentuado pelos projetos de loteamento, além de receber famílias de diversos lugares da cidade e de condições

econômicas variadas. A comunidade participa dos eventos como reuniões, apresentações e exposições sempre que convidada. Os pais são trabalhadores, com rendimento baixo e possuem pouca escolaridade. Alguns se encontram desempregados, sobrevivendo com programas do governo.

Diante das descrições acima relatadas, causou-nos estranhamento evidenciar que escolas com tantas dificuldades possuem o maior número de professores iniciantes na rede municipal, pois acreditamos que isso torna esse período mais dificultoso ao professor.

Quando iniciei os grupos, nos dias combinados, fui recebida pelas diretoras, que logo me direcionaram às salas reservadas para a discussão do grupo focal. Conduzi o início desses encontros me apresentando, explicando o objetivo do Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa que foi realizada, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando que a identidade de todos seria preservada e que a gravação seria realizada para a transcrição do grupo posteriormente. A condução do grupo foi realizada pela pesquisadora e assistente.

Em todos os 04 (quatro) grupos, pude perceber que, ao iniciar a discussão, os professores estavam receosos e tímidos, mas, no decorrer do roteiro, começaram a se sentir mais confortáveis, dando grandes contribuições para a pesquisa. Foi utilizado o mesmo roteiro para todos os grupos focais, organizados de acordo com o Apêndice 4. Ao término de todos os grupos, foi solicitado o e-mail de todos os participantes, para que fosse realizada uma devolutiva.

Ao transcrever as informações desses encontros, ficou evidente que cada grupo especificou os assuntos predominantes, mencionados de acordo com o contexto de cada unidade escolar. Assim, os assuntos relevantes foram selecionados criteriosamente, intercalando com os tópicos secundários que, posteriormente, foram incorporados à pesquisa.

Após ouvir repetitivamente e minuciosamente todo conteúdo, os grupos focais foram transcritos, todos temas e subtemas foram agrupados, elaborando, assim, nossos temas predominantes para assim iniciar sua análise com embasamento teórico.

O quadro a seguir traz um detalhamento da identificação e organização dos Grupos Focais:

Quadro 8– Identificação dos grupos focais

Grupos Focais	Número de participantes	Duração	Assuntos predominantes	Assuntos Secundários
G1	5	50 min.	Dificuldades prof. iniciante	*Dificuldades encontradas na inserção docente *Apoio da equipe *Estágio supervisionado
G2	4	1h15.	Acolhimento e acompanhamento	*Acolhida e apoio aos professores iniciantes *Apoio da equipe *Dificuldades do cotidiano
G3	4	40 min.	Dificuldades e acolhimento	*Necessidades Formativas *Teoria x prática *Manual para iniciantes
G4	4	1h20.	Formação Inicial	*Formação Inicial e a licenciatura *Rotina Escolar *Apoio da Equipe

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seguir, serão apresentadas as análises dos dados coletados, divididas em quatro categorias, a saber: **Formação Inicial, Dificuldades dos professores iniciantes, Acolhimento e Apoio e Necessidades Formativas.**

As análises apresentadas serão identificadas por Q = questionário e GF = grupo focal, enquanto que os números descritos representam o respectivo professor.

4.5 Formação inicial

Para essa pesquisa, compreende-se como formação inicial a faculdade de Pedagogia, que habilita o professor lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se, desses cursos, que o aluno, futuro professor, obtenha conhecimentos sobre ensinar, sobre como a criança aprende, sobre como avaliar, dentre vários conteúdos metodológicos, que auxiliarão em sua prática pedagógica.

4.5.1 A formação inicial e a licenciatura

O Brasil é um país considerado de escolarização tardia e um dos maiores desafios a educação brasileira é a formação de professores, que tem sido um grande entrave para as políticas educacionais. Gatti (2014) afirma que há um acúmulo de problemas construídos historicamente na formação de professores em nível superior no Brasil, pois é necessário superar conceitos arraigados e hábitos cometidos constantemente para se ter condições de

innovar. O desafio não é pequeno, quando se remete a uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes.

4.5.2 A teoria e a prática

De acordo com os dados coletados em nossa pesquisa, os cursos de graduação têm se mostrado pouco eficientes para acrescentar a prática docente. Estudos realizados por Gatti e Nunes (2009), afirmando que a escola como instituição social e de ensino, foi tema quase ausente nas emendas analisadas, o que sugeriu uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. O divórcio entre a teoria e a prática foi verificado na pouca referência à prática de ensino, tornando o início da profissão muito dificultoso, com situações de desistência da docência.

Os professores participantes da pesquisa relataram algumas dificuldades referente à formação inicial:

Eu acho que a faculdade precisava focar mais na prática, a gente chega achando que é uma coisa e na realidade, tudo é bem diferente (GF22).

Eles dão muita teoria e prática nada (GF31).

É a prática que falta (GF34).

Seria muito bom uma matéria na faculdade, que focasse somente a prática (GF32).

Acho que a maioria dos docentes não estão preparados para enfrentar a diversidade e os problemas sociais que se refletem na sala de aula. A formação é muito teórica (Q16).

É nítido o descontentamento dos participantes da pesquisa com a sua formação inicial. Relatam que o trabalho realizado nas universidades deveria alinhar a teoria e a prática, que a realidade da sala de aula e suas inúmeras adversidades encontradas em cada contexto escolar deveriam ser contemplados em seus estudos; e que é mais que necessário avaliar e ajustar o currículo da formação inicial, com um estágio eficaz e a inserção do estudante na unidade escolar.

Sabe-se que há preocupações com a melhor qualificação da formação de professores, para que haja melhoras nas condições do exercício profissional. Entretanto, Gatti (2014) relata que as instituições de ensino superior no Brasil não contam com a priorização da formação de professores de modo integrado, com perfil próprio, como observados em outras profissões, citando a engenharia, medicina, direito, entre outras.

A autora ainda nos revela que, no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si, desmembram a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, focando a parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes. O desejo da autora é que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como construção, mas como foco e inspiração completa (GATTI, 2014, p.39).

Outra questão muito importante que Gatti (2014) enfatiza é o que se oferece nesses cursos: uma parte muito superficial da formação pedagógica e de seus fundamentos, que não podem ser considerados como realmente formação profissional, para atuar em escolas da contemporaneidade. Em virtude disso, a formação se torna fragmentada, não sendo suficiente para o professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na Educação Básica.

Nesse contexto, Pimenta (1999) elucida que a identidade profissional se constrói a partir da revisão constante de significados sociais da profissão e da revisão das tradições, através de práticas significativas e do confronto entre a teoria e a prática. É construído também através do significado de cada professor, dado ao contexto, às dificuldades, aos acertos e aos erros relativos à atividade docente no seu cotidiano. Essa significação parte também de seus valores, sua história de vida, seus saberes, angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o fato ser professor.

Nota-se a necessidade de uma estruturação na formação inicial dos professores para a Educação Básica, criando condições concretas para uma nova formação inicial no Ensino Superior e realizando a integração, não só de conhecimentos pedagógicos, mas envolvendo valores individuais e grupais, o contexto, as diversidades, o agir do cotidiano, práticas, rotinas, na busca de uma formação de melhor formar nossos alunos.

Nessa perspectiva Gatti (2009, p.90), afirma que:

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo. Quando se trata de educação escolar são professores que propiciam essa intermediação.

Por isso compreender e debater a formação de professores, suas condições de trabalho e a carreira docente tornam-se de suma importância, pois revelam a configuração identitária

profissional, para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país ou de uma região.

Notamos nos relatos que, ao sair da graduação, os docentes se sentiram despreparados. Essa situação também foi relatada na dissertação de Pinto (2016), citada na revisão de literatura, que revelou as expectativas que as professoras tinham com relação ao curso de Pedagogia, pois acreditavam que fossem sair da faculdade preparadas para enfrentar uma sala de aula, para ensinar, mas a realidade não foi essa.

Darling-Hammond, Baraz-Snoweden (2005 *apud* CALIL, 2014, p.61) afirmam que não é uma única forma de abordagem na formação que dará conta de atingir todos os professores, mas as formações devem assegurar que os futuros professores compreendam as bases da aprendizagem, do desenvolvimento, do currículo e do ensino antes de partirem para a prática. Se os futuros professores estão aprendendo seu trabalho, via experiências com alunos ou com estágio, a supervisão dessas experiências deve ser realizada por veteranos mais experientes. Todavia, fica um questionamento: “como estruturar essa supervisão para que dê atenção e perícia adequadamente? Como ensinar o conteúdo que é necessário de modo que capacite os professores a utilizarem o conhecimento que eles adquiriram?”

A esse respeito, Darling-Hammond (2000) traz críticas mais constantes, as quais incluem a gestão de tempo de quatro anos nas graduações, tornando difícil aprender o suficiente tanto sobre a área específica como a Pedagogia. São fatores que dificultam essa formação: a fragmentação dos cursos relacionados ao conteúdo ensinado; a divisão entre a formação universitária (teoria) e a formação na escola (prática); os cursos que não se baseiam em conhecimento sistemático desenvolvido; a falta da prática e a falta de recursos de programas de formação.

Nesse sentido, o autor ainda revela que não é surpreendente professores, vindos de programas de curta preparação, que apresentem pouca satisfação com o que aprenderam

e menos compromisso com a carreira que outros professores, já que esses que são problemas de uma preparação inadequada.

Pelo exposto, defendemos que o papel mais importante das universidades é a formação dos professores, desenvolvendo habilidades que vão além da teoria e proporcionando a verdadeira experiência de conviver com o ambiente escolar.

4.5.3 O estágio na licenciatura

O estágio supervisionado, necessário na formação de professores nos cursos de licenciatura, é um processo de aprendizagem indispensável a um professor que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira docente. Esse estágio deve acontecer durante todo o curso de formação, no qual os estudantes entram em contato com a realidade e o contexto da população e da instituição.

Percebe-se, pelas falas relatadas anteriormente pelos sujeitos de pesquisa, a dificuldade que os professores possuem ao exercer a função docente, logo após sair da faculdade, em função do obstáculo em estabelecer a prática. Por esse motivo, é preciso entender a importância do estágio supervisionado na vida do futuro professor, conforme os relatos a seguir:

A formação na faculdade deveria ser estilo “residência”, que nos norteara, que nos colocassem dentro da escola, nós saímos da faculdade e caímos de paraquedas na escola, saímos dos livros e caímos na realidade (GF32).

Ter um programa de estágio para que inclua os universitários, a faculdade deveria nos encaminhar, é muito difícil conseguir estágio (GF32).

Os estagiários são vistos como decoradores das escolas, eu fiz estágio por um ano e meio e fui usada para fazer painéis, para fazer lembrancinhas, na sala de aula mesmo eu ficava pouco (GF33).

A impressão aos professores é sempre que o estudante está te avaliando, no meu segundo ano de faculdade tive uma professora que ajudou muito, mas havia muito preconceito, muita coisa os professores não ajudam os estagiários, você tem que aprender na raça, até com a direção de escola em esse preconceito (GF30).

Ao meu ver na pedagogia o que falta é o trabalho com a prática, sendo supervisionada na hora, igual a medicina, o professor observando (GF31).

Ficou evidente entre os participantes do estudo a necessidade do estágio eficaz. Para isso, as universidades deveriam se alinhar às redes estaduais e municipais, para firmarem uma parceria entre escola x universidade, fazendo do estágio um momento de interação e desenvolvimento profissional, através da observação e a própria prática dentro do universo escolar.

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura. Cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 1996, constitui-se uma proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas;

tornando, assim, possível a aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Nesse sentido, o estágio supervisionado proporciona ao futuro professor o domínio de ferramentas teóricas e práticas, sendo isso o básico para o exercício de suas funções. Busca-se, por meio do estágio, propiciar experiências promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, adquiridos durante a licenciatura.

Toda essa circunstância de relacionar teoria e prática se torna possível durante a vida acadêmica do aluno por meio do estágio supervisionado, que encontra, inclusive, amparo legal. O Decreto no 87.497, de 18 de agosto de 1982, regulamentado pela Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, revogada para lei 11.788/2008, dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior, de Ensino Médio regular (antigo 2º grau) e de Supletivo. Segundo esse decreto, no art. 2º., considera-se estágio curricular [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

O estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor. A partir dessa experiência, os acadêmicos começarão a se compreender como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessíveis à criança (PIMENTA, 1997).

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que as instituições de formação e as escolas não têm condições de realizar tarefas de iniciação e formação de estudantes em estágio, pois os propósitos da instituição e da escola confrontam-se. Os estudantes, quando iniciam seus estágios, não são tratados como verdadeiros profissionais, pois lhes são dadas atitudes de paternalismo e tolerância, quando não de abuso, realizando tarefas burocráticas.

Nesse sentido, Ghedin e Almeida (2015) descrevem que o estágio, como procedimento de base para a formação de futuros professores, não é suficiente. Embora seja necessária para a inserção do futuro professor na realidade da sala de aula, essa aprendizagem se torna complexa, pois o professor precisa dominar a prática, para responder às necessidades da sociedade do presente. A respeito disso, Ghedin e Almeida (2015, p.37) afirmam que:

O ensino que se dá pela prática, tão importante para o aprendizado da profissão no processo de seu contato com a realidade imediata dos problemas cotidianos que enfrenta o profissional, pela cultura das escolas e pelo contexto mundial em que nos

encontramos, tem se mostrado instrumento insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar.

É necessário pensar em novos modelos que nos ajudem ampliar a formação de professores, pois o estágio ainda não é suficiente para formar esses profissionais iniciantes. As escolas ainda estão despreparadas para recebê-los, o estágio deveria fazer com que o aluno entrasse em contexto com a prática, alinhando-a à teoria e com suporte dentro das instituições. Só assim esse aluno pode se desenvolver em diversos contextos e adversidades.

Gatti e Nunes (2009, p.21) defendem, tirar em suas pesquisas:

Quanto aos Estágios, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. Em razão de sua homogeneidade e especificidade, não foram computados para as proporções calculadas. O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado.

Há que se especificar uma carga horária que se condiga com a realidade do professor iniciante para enfrentar o contexto. Essa etapa de aprendizado deve valorizar a prática, com acompanhamentos, convênios e projetos institucionais, os quais auxiliem a inserção docente, permitindo-lhe aplicar a teoria adquirida na graduação.

Podemos ver que o estágio supervisionado é uma experiência única de suma importância na formação inicial de professores, pois nesse momento acadêmico é que o professor desiste ou não, se identifica com o contexto ou não, com a sala de aula e todas as circunstâncias encontradas.

4.5.4 PIBID

Fica evidente a necessidade de programas de estágios eficazes para a formação de professores capacitados para o âmbito escolar. Dentre as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa, notamos um diferencial na fala da GF23:

Na minha faculdade eu tive a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), na faculdade eu via muita teoria, o que é diferente da prática, o PIBID me ajudou muito, principalmente por ter o auxílio de um professor presente, realizando o projeto junto, orientando a cada passo realizado, foi uma ótima experiência, que me ajudou muito nesse conflito de início da docência. (GF23)

A fala relatada acima nos mostra o quanto o processo do estágio do PIBID tem feito o diferencial na inserção docente. Evidencia também a importância de os iniciantes conhecerem a verdadeira realidade em sua conjuntura, desde os professores mais experientes, sobre o que pensam referente ao contexto até as rotinas da equipe escolar, fazendo-os refletir sobre as situações que serão vivenciadas e construindo formas de enfrentamento de acordo com cada realidade.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, os quais são desenvolvidos por instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de Educação Superior participantes do programa.

De acordo com o portal.mec.gov.br/pibid, destacamos os objetivos do programa PIBID:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- contribuir para a valorização do Magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, as quais busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Esse programa é realizado a partir de um trabalho coletivo entre coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar os contextos das escolas públicas, entender como se deve ser a construção e a formação de professores qualificados e desenvolver um bom trabalho educacional na escola.

Stanzani (2012) evidenciou, em sua pesquisa, que os bolsistas de iniciação à docência vivenciam experiências antecipadas dentro do ambiente escolar, desde os anos iniciais do curso, o que contribui para a formação inicial, uma vez que, em seus depoimentos, eles conseguem articular os objetivos do Programa com as atividades desenvolvidas.

É de suma importância ressaltar esse programa que, além de aproximar graduandos e supervisores, também oportuniza uma aproximação entre escola e universidade, permitindo que a escola reconheça a universidade como um espaço de formação, mas que ela também entenda o seu contexto como formativo aos graduandos. Na prática, o programa permite que os alunos, que estão em sua formação inicial, encontrem situações reais de ensino nas situações educativas, as quais são praticadas através de atividade com diversas metodologias.

Lira, Pacobahyba, Neves e Fortes (2018) explicam que o projeto visa fazer a articulação da participação de estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas nas escolas da Educação Básica igualmente públicas sob a supervisão de professores da universidade. O objetivo principal é a melhoria da qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Além disso, o programa, ao inserir licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública da Educação Básica proporciona-lhes oportunidades para participar e criar metodologias e práticas docentes, as quais possam superar problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem. O Programa conta com sistema hierárquico composto por: Coordenador Institucional (CI); Coordenador de área (CA); Bolsista de Supervisão (SUP); e Bolsista de Iniciação à Docência (ID)

Os autores relatam que o bolsista ID é a principal figura do Programa, pois o PIBID foi planejado para enriquecer sua formação prática. É importante lembrar que, ao ingressar no PIBID, o bolsista ID tem a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que talvez só vivesse durante o estágio regido ou mesmo no exercício da profissão. O bolsista também

dispõe de algumas atribuições, tais como: dedicar ao menos 08 (oito) horas semanais às atividades do projeto; registrar, através de portfólios, ações desenvolvidas na sala de aula; e apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovida pela Instituição de Ensino Superior (IES). Mas vale ressaltar que, de acordo o regulamento do Programa, o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola tampouco realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. (PROGRAMA PIBID – Documentos oficiais da CAPES).

Os bolsistas desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas sob orientação de um educador da escola, que é seu professor supervisor e a coordenação de um docente da licenciatura. Não são somente os acadêmicos que se beneficiam do projeto, as escolas que são escolhidas para participar são aquelas que têm um baixo rendimento escolar e, com a colaboração dos bolsistas, podem melhorar as notas e alcançar resultados positivos.

Entendemos que o programa do PIBID contribui para a valorização das licenciaturas, conseqüentemente, para a qualidade da formação inicial, promovendo a integração da educação. É de suma importância essa inserção dos graduandos no cotidiano escolar, proporcionando oportunidade de experiência metodológicas e pedagógicas e valorizando as práticas dos docentes supervisores, docentes esses que já atuam há algum tempo. Esse programa também ajuda os novos professores em seu desenvolvimento profissional, possibilitando a vivência e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, algo que estamos defendendo em nossa pesquisa.

4.6 Dificuldades e descobertas encontradas na inserção docente

O processo de inserção docente é caracterizado por peculiaridades, conforme salienta Lima (2004), além de ser marcado por inúmeras dificuldades.

Para Marcelo Garcia (1999, p.28) é conceituado como “período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”

Mariano (2006) encontrou a definição para esse choque com a realidade:

a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão. (MARIANO, 2006, p.44)

A partir dessas conceituações, reiteramos que é de extrema importância compreender o professor em seu início de carreira, momento esse em que ocorrem os desânimos e as desistências. Pensando nessas dificuldades encontradas na carreira do professor iniciante, os professores participantes dos Questionários e dos Grupos focais de nosso estudo apontaram vários momentos em que se mostraram inseguros.

Papi e Martins (2010) confirmam que o início da carreira é fundamental para que se construam saberes necessários ao longo da profissão. Torna-se um período decisivo para sua permanência, sendo os primeiros anos os mais difíceis ou fáceis, dependendo das condições encontradas pelo docente, em seu exercício inicial, e das relações encontradas nas equipes e com outros colegas.

Por meio dos dados coletados, segue a análise das dificuldades encontradas no início da carreira dos participantes do estudo. A questão apresentada pelos professores se refere à adaptação com a realidade:

Agora eu me sinto confortável, no começo eu chorava, pensava que isso não era para mim, achava que tinha escolhido a profissão errada, mas tudo é uma questão de adaptação (GF23).

No começo foi bem conturbado, minha sala é bem agitada, eu não estava acostumada e nem eles, foi difícil, até eu pegar o ritmo deles demorou (GF21).

Às vezes, eu ficava olhando as outras professoras mais antigas e pensava, “Meu Deus” como ela consegue? Queria ser uma mosquinha para ficar lá na sala dela, para ver o que ela faz, as minhas crianças não me obedecem (GF13).

O início da carreira implica diversos fatores que podem ser vivenciados ou não. Nas falas relatadas acima, os professores demonstraram insegurança em sua inserção, momento esse já superado conforme os relatos. Entendemos, portanto, que é um período de aprendizagens intensas, é o início da construção do desenvolvimento profissional, aprendizagem essa que, na rede municipal pesquisada, deverá acontecer dos dois lados, tanto do professor iniciante quanto à comunidade escolar.

A esse respeito, Tardif (2002), conforme já apresentamos, afirma que os saberes dos professores são temporais e se desenvolvem no contexto escolar, pois a carreira é também um processo de socialização. Trata-se de um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho, exigindo que os professores se adequem a essas práticas e rotinas e não o inverso. Para o autor, saber viver numa escola é tão importante quanto ensinar em uma sala de aula, assim a inserção do

professor exige que ele assimile também saberes práticos específicos aos contextos de trabalho, com suas rotinas, valores e regras.

Ao serem questionados sobre as dificuldades ao chegar à escola, os professores disseram que:

Minha maior dificuldade era implementar uma rotina em sala de aula, a minha sala tinha passado por muitas eventuais e eu também não sabia direito como era uma rotina, fui trocando experiências, para implementar e para eles entenderem (GF41).

Nós iniciantes vamos fazendo e aprendendo, os alunos estão ali esperando uma posição de liderança, mas a gente não sabe direito o que está fazendo, a rotina é o primeiro grande desafio (GF42).

Tinha dificuldade com o controle da sala, a rotina, o dormitório, manter aquela serenidade, eu olho as mais antigas e penso: “Meus Deus como elas conseguem?” (GF13).

Notamos a dificuldade dos professores em estabelecer a rotina dentro da sala de aula, sendo isso algo de suma importância para a organização de seu trabalho, que deveria tornar-se um momento natural nesse processo de inserção docente. De suma importância também seria o auxílio da equipe, assessorando nas dificuldades e no engajamento escolar.

Para Lobato (2013), a rotina, além de facilitar a sequência de atividades diárias, também é um elemento que possibilita a organização do ambiente, o uso do tempo, pois, quando a rotina é bem planejada e executada, torna-se extremamente positiva no processo de educação. A autora afirma também que a escola deve ser norteada por princípios curriculares os quais a comunidade escolar viva de fato. Ações como a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e propostas de atividades e a seleção e oferta de materiais devem nortear a um novo olhar à rotina, não apenas como um ritual de atividades significativas e desgastantes, mas como instrumento que irá possibilitar ao educador abrir caminhos, jogar as primeiras sementes, dando um novo sentido à prática da rotina na Educação Infantil.

Conforme Tardif e Raymond (2000), a socialização se dá na carreira, passando por um processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho, o que exige que os iniciantes se adaptem a essas práticas e rotinas e não ao inverso, pois, do ponto de vista do profissional e da carreira, o saber “viver” na escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula. Nesse sentido, os autores afirmam que a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos relacionados aos lugares de trabalho, suas rotinas, valores, regras, etc.

Ficou evidente que os professores participantes do nosso estudo não tiveram tranquilidade ao ingressar na função docente, talvez por muitas cobranças, pressão, responsabilidade de ter sua própria sala, pelo medo, ansiedade e até falta de orientação de que tratam os autores supracitados.

As narrativas até aqui apresentadas afinam-se com as ideias constantes na dissertação de Zucolloto (2014), citada na revisão de literatura, que também relatou em seus estudos as dificuldades encontradas pelas participantes, descrevendo que foi um momento muito assustador o início do trabalho docente, pois houve muito desconforto, dificultando os trabalhos das iniciantes, as quais disseram também ter tido dificuldades nas interações com os outros trabalhadores docentes por serem iniciantes.

Uma grande referência até os dias atuais, em se tratando da inserção docente é o postulado de Huberman (1995) acerca do ciclo vital dos professores. O autor revela, como a primeira fase do ciclo, a entrada na carreira, correspondente aos dois ou três primeiros anos de ensino, a qual é marcada pela sobrevivência e descoberta, vividos em paralelo.

Segundo o autor, o professor iniciante se permite aguentar o primeiro ano na carreira, por representar ‘o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, o professor se vê em uma situação de responsabilidade, já tem sua própria sala, por se sentir em um corpo profissional. Ainda para Huberman (1995), esse momento para o professor pode ser fácil ou difícil: os que acham fácil mantêm relações positivas com seus alunos, os que acham difícil se referem a uma carga excessiva de trabalho, ansiedades e muitas dificuldades.

Papi e Martins (2010) enfatizam que, no início da carreira, o professor encara a realidade com contradições, as quais nem sempre está apto a superar. Ele é colocado em xeque, por isso seu comportamento pode ir de uma adaptação e reprodução, muitas vezes pouco crítica, tanto ao contexto escolar quanto a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Algumas participantes de nosso estudo encontraram dificuldades no seu ingresso na relação com os pais e familiares, conforme relatos abaixo:

No início a relação com os pais é muito difícil, eu tinha uma aluna que também era nova na escola, ela também estava em adaptação, a mãe dela me chamou no portão porque estava chorando muito, não queria ir na escola, a mãe queria saber o que estava acontecendo, foi na minha primeira semana, “meu Deus do céu”, o que estava acontecendo eu pensei, eu dei uma travada, a mãe tinha cara de brava, fiquei com medo (GF23).

A conversa com os pais, a escrita na agenda, primeiro eu mostrava para a Professora Coordenadora (GF22).

Diante dos fatos evidenciados, sobre a relação com os pais e familiares, entendemos que seja necessário que esse enfrentamento, nas diversas situações ocorridas, deva ser acompanhado pela equipe gestora. Acreditamos, ainda, que esse momento se torna, para o professor iniciante, o ensino e aprendizagem da condução de situações cotidianas e inesperadas, colaborando para o seu desenvolvimento profissional.

André, Calil, Martins e Pereira (2017) acrescentam que a construção da relação entre a família e a escola tem que beneficiar o desenvolvimento da criança, possibilitando a sua formação, porém nem sempre é simples e harmoniosa, muitas vezes é conflituosa, com um nível alto de expectativas de ambas as partes, principalmente quando não atingida. As autoras relatam que, em pesquisas realizadas com foco no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes, cujo objetivo foi identificar os principais desafios enfrentados em suas práticas cotidianas na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, muitas professoras relataram que a maior dificuldade não é o trabalho com as crianças e sim com os pais, pela desconfiança de educar seus filhos. Isso também acaba afetando a constituição da identidade docente. Os professores também relataram a falta de participação dos pais em reunião e apresentações culturais:

Falta de participação familiar (Q33).

Às vezes, a família joga uma carga na escola que caberia a eles e nem sempre são presentes o suficiente na vida escolar (Q17).

Falta de compromisso dos pais (Q19).

Falta de interesse dos familiares (Q07).

Uma das maiores dificuldades das unidades de ensino é o estreitamento entre família e escola. Os professores pesquisados evidenciam essas dificuldades acerca desse tema, o que pode ser solucionado, num primeiro passo, com a equipe escolar esclarecendo aos pais sobre o seu papel e o da escola, ressaltando também a importância de o trabalho deve ser realizado na mesma conjuntura, pois cada parte – família e escola – exercem papéis diferentes na construção do conhecimento e na formação pessoal.

Sabe-se que, diante da estrutura familiar e financeira apresentada anteriormente pelos PPPs das escolas participantes dos grupos focais, os pais trabalham em período integral. Assim, muitos não podem prestigiar seus filhos nas unidades escolares, sendo assim as

escolas têm promovido ações entre família e escola nos fins de semana, a fim de sanar esta dificuldade apresentada.

Outro fator apresentado pelos professores participantes foram as dificuldades com as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Seguem os relatos dados:

Os cantinhos de aprendizagens, é algo que demanda muito cuidado, é difícil, colocar na prática, a preparação do semanário... é um caos na prática (GF42).

Na minha sala foi um pouco difícil, primeiro porque não entendia direito o conceito cantinho, e outra que na minha sala não tem nada, tem o tatame que a gente faz a roda, só que as prateleiras são altas, não dá para fazer cantinho lúdico (GF21).

No dia em que a coordenadora falou aqui sobre os cantinhos, eu pensei o que essa mulher está falando, aos poucos fui pegando, o dia que consegui... (GF23).

Para maior entendimento sobre esses conceitos mencionados – “cantinhos, semanário e plano de ensino” –, faremos uma breve descrição do que prevê o Currículo da Educação Infantil (no município em que se deu nosso estudo, dados esses que foram retirados no site da prefeitura) do Município de Taubaté (2015) encontrado no link <http://www.taubate.sp.gov.br/educacao/>. De acordo com o documento, os cantinhos são organizados conforme as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, segundo as quais o espaço físico e a forma como se dispõem os elementos educativos não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional, pois refletem os valores educacionais das instituições. Assim, a organização do espaço e do tempo no cotidiano das crianças na Educação Infantil é de grande importância para o processo educativo, pois auxiliam na construção do conhecimento, além de promover interações mais significativas.

Uma estratégia de organização educativa de grande sucesso na Educação Infantil é o desdobramento da sala de aula em áreas denominadas “cantinhos”. Essa forma de organização do espaço educativo proporciona momentos de socialização e interação os quais estimulam algumas habilidades, tais como: a autonomia, o respeito, a imaginação, a criatividade, dentre outros aspectos essenciais para o bom desenvolvimento da criança.

De acordo com os depoimentos dos nossos professores iniciantes, a organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento pedagógico, porém eles sabem o quanto os cantinhos são difíceis de se colocar em prática.

Para Zabalza, (1998, p. 241), “o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem”. Nesse sentido, o

autor afirma também que a forma como organizamos o espaço físico da nossa sala, por si só, constitui uma mensagem curricular reflete o nosso modelo educativo, pois a maneira como dispomos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos. Além disso, ela também diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos.

Portanto, a escola deve ter como objetivo satisfazer as necessidades da criança em aprender e, para isso, os cantinhos, quando bem planejados, oferecem essa função. Através de um ambiente rico de aprendizagem, deve-se valorizar desde a inocente brincadeira até o aperfeiçoamento da linguagem como um todo no processo educativo. Nesse segmento de trabalho, o professor não precisa prender a atenção de todos, pois o próprio espaço se incumbem disso, proporcionando a criança a sua autonomia. É o que descrevem as orientações legais vigentes acerca desse tema:

[...] a justificativa para tal arranjo é que o mesmo favorece mais as interações dos grupos de crianças e melhor o oriente ao redor de um foco, permitindo a elas oportunidades de escolha. Esses cantinhos podem se fixos ou arrumados a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças (BRASIL. 2007, p.33-34).

O professor, com um ambiente estruturado, com atividades diversas e bem planejadas, proporciona o desenvolvimento como um todo, enriquecendo a aprendizagem de forma positiva e cultural.

Ainda com relação à dinâmica das obrigações, alguns professores se mostraram muito preocupados com o preenchimento do semanário:

Ninguém quer te explicar nada, você tem que aprender tudo sozinho, preenchimento de documentos, uma escola quer semanário, outra quer planejamento (GF32)

Adaptar o semanário, é diferente, quando fiz a faculdade eu fiz estágio somente em escola particular, na municipal os procedimentos e documentos são diferentes, eu nunca tinha trabalhado no berçário, eu não tive acesso ao currículo desde o início (GF21).

Minha maior dificuldade foi elaborar um relatório individual, com muita pesquisa consegui (GF22.).

Minha maior dificuldade é na realização das atividades, semanário, não temos material didático, fico sem norte, não sei o que fazer para cada faixa etária (GF23).

Os planos de ensino são minhas maiores dificuldades (GF12).

A cobrança e elaboração de muitos documentos (Q34).

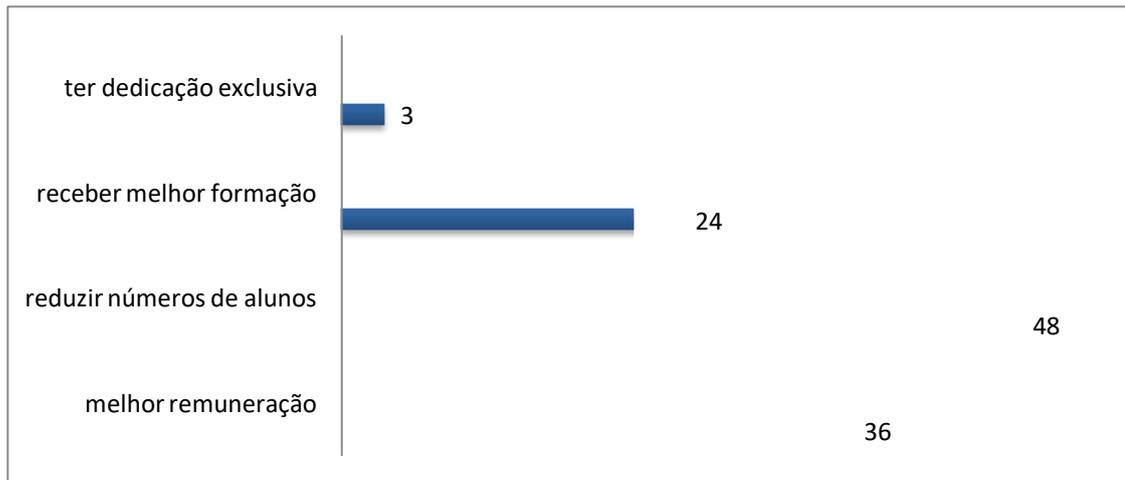
O semanário serve para planejar, organizar, refletir e registrar as atividades feitas naquela semana. O professor se apoia nesse documento para análise das atividades cotidianas do processo ensino-aprendizagem e da própria implicação pessoal da tarefa de educar. Notamos, nos depoimentos, a dificuldade dos professores em colocar “no papel” as atividades que são realizadas em sala, solicitando, como no caso do GF32, alguém que possa explicar como é realizado o preenchimento desses documentos, o que retrata a necessidade de um acompanhamento específico e detalhado. Ficou evidente na preocupação do preenchimento do semanário, que adaptá-lo para o contexto da sala é dificultoso sem auxílio por parte da equipe gestora.

Sobre a questão da importância de planejar, Libâneo (1994, p. 222) afirma que:

O planejamento trata-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Deste modo, o plano de aula é fundamental para que ocorra a previsão e organização da aula, bem como a organização dos objetivos propostos para o processo de ensino.

Assim, é de extrema relevância o planejamento para condução da aula, pois promove a organização e aprendizagem dos alunos. Ainda nessa perspectiva, Libâneo (1994) salienta que: “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas” (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Na prática, o método do planejamento é muito importante para o professor, mas principalmente para os agentes da aprendizagem.

Outra questão aplicada nessa pesquisa foi sobre o fator que o professor considera para a melhoria da qualidade do seu trabalho. Acerca disso, apresentamos gráfico 9 e alguns relatos colhidos:

Gráfico 9 – Distribuição de professores iniciantes quanto à qualidade no trabalho

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Números de alunos em sala (Q02)
Números de alunos por sala (Q18)
Números de alunos por sala (Q24)
Salas multisseriadas (Q23)

O gráfico acima e as falas dos professores descritas nas perguntas abertas do questionário mostram as dificuldades que eles possuem ao enfrentar o manejo da sala de aula e a insegurança com essa situação. Observamos que os professores optaram por assinalar três questões que melhorariam suas condições de trabalho, o que gerou o seguinte resultado: 36 optaram por assinalar melhor remuneração, 24 por receber formação, 03 vezes emergiu a questão de ter dedicação exclusiva na profissão e, o mais presente de todas as questões, 48 assinalaram a redução de alunos por sala. Observamos aqui em o fato que vem se tornando muito constante: a falta de uma política educacional, eficiente e presente, que estimule os professores e alunos a buscarem conhecimento e a valorização do profissional da educação.

Nesse sentido Príncipe (2017, p. 81) considera que:

“[...] que a análise do trabalho docente precisa contar com um exame minucioso que considere não apenas a formação profissional, mas as condições objetivas nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização”.

A autora nos remete a pensar a que situação contextual encontramos nosso professor iniciante, suas condições de trabalho, o lidar com situações difíceis e as possibilidades de erros e acertos.

Oliveira e Assunção (2010 *apud* PRÍNCEPE 2017, p.83) enfatiza que as condições do trabalho docente se referem a um conjunto que inclui relações, como a carreira, condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho na escola, fatores ligados ao objeto de trabalho e condições materiais, formação continuada, entre outros.

Outro fator relevante que surgiu na análise dos questionários, foi a indisciplina dos alunos, conforme relatos abaixo:

Mudanças repentinas que deixam insegurança, indisciplinas dos alunos (Q22)

Indisciplina (Q20)

Indisciplina e quantidade de alunos por sala (Q14)

Quantidade de alunos e cobranças desnecessárias (Q05)

As falas demonstram a dificuldade dos professores em se relacionar com alunos, por isso há necessidade de se envolver os alunos em aprendizagens significativas, para enfrentar situações intensas e complexas no meio de incertezas, dúvidas e situações inesperadas. Se foi evidenciado que alunos entre 1 e 5 anos de idade já são indisciplinados, ocorrem vários questionamentos perante a condução da didática dessa turma. Esse problema, que vem se avolumando ano após ano, revela também a falta de uma formação que de fato dê continuidade ao aprendizado do docente iniciante, por meio de programas de formação para sua inserção no ambiente de trabalho e que também inclua todos da equipe escolar.

Se as crianças estão indisciplinadas, mas o que é ser indisciplina para um professor iniciante? Acredito que muitas dessas respostas relatadas acima não condizem com o conceito indisciplina e sim com a falta de experiência e maturidade do professor, problema esse que deve ser sanado com acompanhamento da equipe escolar.

Ao relatarem nas falas sobre mudanças repentinas, os participantes do estudo mencionam os projetos inesperados que chegam da Secretaria Municipal de Educação, os quais mudam radicalmente toda a rotina escolar, para atender as solicitações de instâncias educacionais superiores. Essa falta de organização acaba fazendo com que os docentes fiquem inseguros perante o trabalho que deve ser realizado.

Nóvoa (2001) acredita que o envolvimento nas questões da escola pelos professores iniciantes é fundamental, como regulamentação do trabalho escolar, pois promove a avaliação com os pares, a formação continuada e nos movimentos pedagógicos, contribuindo, assim, para construções coletivas, voltadas para a inserção do professor iniciante no ambiente escolar

e ajudando-o a superar os primeiros desafios, que podem ser decisivos para o abandono da profissão.

Existe uma cultura escolar que vem se solidificando e está relacionada com as dificuldades do início da carreira. Nela, destina-se o professor iniciante para as piores turmas, piores escolas, dificultando mais a sua inserção na carreira. Akkari e Tardif (2011 *apud* ROMANOWSKI 2017, p. 285) comentam que:

Diferentemente de outras profissões (em que os iniciantes assumem tarefas mais complexas de forma progressiva, sob a supervisão de profissionais mais experientes), na docência, os iniciantes assumem, muitas vezes logo após o término da graduação, a responsabilidade integral sobre uma classe, com toda sua complexidade. Essa é uma prática constante no Brasil, pois como os sistemas de ensino padecem da falta de professores, os recém-egressos precisam assumir as turmas que estava sem responsável.

É visível que, quanto mais se tem importância a profissão docente no contexto político-social, menos importância tem a inserção de novos educadores, não levando em conta a condição de permanência na carreira e a sensação de bem-estar escolar.

Em uma das questões da nossa pesquisa, foi perguntado aos professores se, nesse início da profissão docente, houve alguma descoberta. As respostas evidenciaram que, no contexto em que se encontravam no momento do estudo, alguns professores já estavam apropriados do manejo escolar, realizando diversas descobertas e modos de trabalhar:

A minha descoberta foi conseguir fazer os semanários e planos de ensino, porque no início eu não tinha noção (GF12).

Pra mim foi a questão de desenvolvimento, de você ver que a criança passou, se desenvolveu, de ver que ela entendeu (GF21).

A sensação mais gostosa é você ver que seu aluno evoluiu, você pega uma criança que não sabia escrever, aí ela vem e mostra “olha tia fiz isso”, é a melhor sensação, a criança realizar uma atividade que você propôs (GF33).

É o aprendizado, você ver que eles já sabem escrever o nome, contar... (GF34).

Notamos que não só de momentos desagradáveis vivem os professores iniciantes. Eles nos relataram como foram as grandes descobertas que aconteceram durante esse processo de inserção e o quanto evoluíram no seu desenvolvimento profissional, construindo, assim, sua identidade docente. Mencionaram suas gratificações com o desenvolvimento dos alunos e o preenchimento de documentos, o que representa uma grande conquista para seu início de carreira, apesar de todas as adversidades do contexto escolar.

Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI 2005, p.40) afirma que a base do conhecimento para o ensino vai sendo construída aos poucos a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação; e, por fim, pela sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas.

Nesse sentido, seguem as falas dos momentos de satisfação dos professores:

A prática, o dia a dia, muita paciência, e a confiança que tudo é um processo. (GF41).

Eu acho que é a parte de desenvolvimento da criança, nós vemos a alegria deles em querer aprender, este ano estou com uma turma de jardim, nossa foi muito lindo ver eles se desenvolvendo, lendo, e também a parte afetiva, a gente cria um vínculo tão gostoso, o reconhecimento das mães, que vem agradecer, que fala que você fez a diferença na vida do filho, isso tem acontecido comigo esse ano, isso faz querer continuar (GF22).

Se você perceber no dia a dia não tem muito segredo, se conseguir manter um padrãozinho de atividades, você vai percebendo qual interessa as crianças, qual da para repetir, minha descoberta é saber que consigo (GF13).

Um dia que você consegue fazer aquilo que parecia impossível, você sai feliz né. (GF13).

Fica evidente a satisfação dos participantes da pesquisa ao serem reconhecidos e se reconhecerem como professores, algo que se construiu a partir da junção dos conteúdos, específicos e didáticos, dos recursos e da prática, principal elemento nos relatos de satisfação dos docentes.

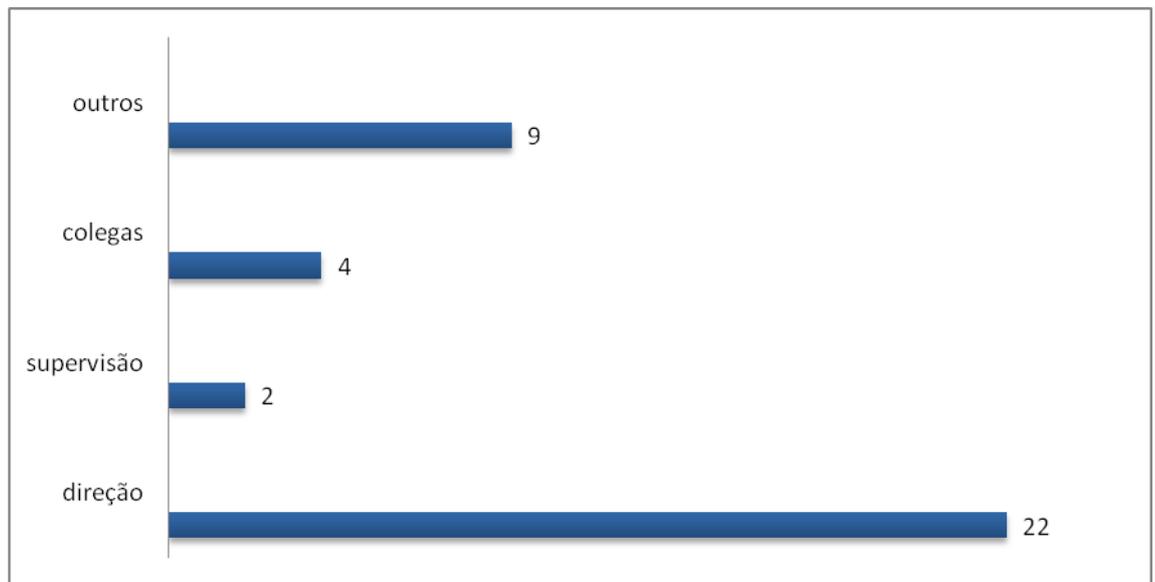
A respeito do crescimento profissional, Shulman (1987 *apud* MIZUKAMI, 2005 acrescenta que o processo de transformação envolve combinação de quatro subprocessos os quais, conjuntamente, produzem um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso. Essas formas de transformação, esses aspectos do processo pelo qual o professor se move de uma compreensão pessoal para possibilitar a compreensão dos outros, são essência do ato de raciocínio pedagógico.

Considerando os aspectos teóricos aqui mencionados, entendemos que existe a necessidade de um programa de inserção planejado para receber adequadamente esses professores iniciantes, atendendo a todas as suas dificuldades e descobertas, apontadas acima nos dados obtidos em nossa pesquisa.

4.7 Acolhida e Apoio aos professores iniciantes

Outro fator importante na inserção docente está na expectativa com relação ao acolhimento desses professores na escola. Essa questão foi abordada tanto no questionário quanto no grupo focal de nosso estudo, por meio da pergunta se os professores haviam sido acolhidos e apoiados nas escolas quando ingressaram e, se sim, por qual profissional:

Gráfico 10 – Distribuição professores iniciantes – Apoio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como apresenta o gráfico acima, os diretores têm a função de receber os professores na escola, com orientações e acompanhamento do trabalho. Todavia, saliento que, na Secretaria Municipal de Educação pesquisada, também há a função de Professor Coordenador, que auxilia no percurso pedagógico escolar, porém sua visita à escola de Educação Infantil é de apenas duas vezes por semana, ficando o acompanhamento na íntegra realizado pelo diretor.

Marcelo (1999), ao tratar sobre esse tema da acolhida, afirma que os professores iniciantes necessitam de um acompanhamento diferenciado, mas muitas vezes isso não acontece., pois é comum serem colocados para atuar em situações difíceis sem nenhuma orientação. Assim, a insegurança e a ansiedade são maximizadas pela sensação de abandono em que muitos professores iniciantes são expostos, sem acompanhamento e apoio nas situações imprevisíveis do cotidiano escolar.

A dissertação de Ferreira (2016) mostra que, em sua pesquisa, as professoras registraram que o acolhimento e apoio, que tiveram ao chegar na escola pela primeira vez,

fizeram bastante diferença em seu ingresso. Os fatos de serem apresentadas para todos os funcionários da escola e de terem recebido uma orientação inicial fizeram com que elas se sentissem mais confiantes quanto ao início das atividades de docência.

Essa pesquisa também alinha-se com a tese de Príncipe (2017) a qual acrescenta que, para se pensar além de um processo de formação continuada, devem ser levadas em conta as dificuldades dos professores iniciantes, enfatizando que o fator essencial é “o apoio humano”. Esse apoio é traduzido como ações que amparam e auxiliam o docente, dando-lhe suporte para o enfrentamento de determinadas situações, tanto para questões burocráticas, quanto para o funcionamento da organização escolar (horários de atividades; uso de espaços da escola; horários de trabalho coletivo, formas de registro do processo pedagógico, de registro de frequência de alunos...) ou também para situações relacionadas às questões pedagógicas (conhecimento da proposta pedagógica da rede/escola; planejamento das aulas, uso de materiais pedagógicos e comunicação com as famílias e com a gestão escolar sobre o processo de aprendizagem dos alunos).

Libâneo (1994, p. 25) afirma que as características da gestão se comprometem também com o fazer pedagógico e também com os efeitos no trabalho realizado:

[...] gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagem pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores.

É necessário ter um equilíbrio entre práticas administrativas e pedagógicas, por parte da equipe gestora, o que reverbera no ensino e aprendizagem dos alunos e também nas ações do professor, particularmente do professor iniciante, que necessita de acolhimento e acompanhamento, para se sentir capaz de enfrentar as dificuldades que surgem no cotidiano escolar.

O autor nos revela a necessidade de o gestor estar bem preparado para receber e apoiar esse professor, auxiliando em seu trabalho, colaborando com suas práticas pedagógicas. Assim, o professor pode aprender com os erros, mas sempre tendo o gestor como apoio. Alguns pesquisados relataram como foi importante esse apoio da equipe gestora. Seguem as falas dos pesquisados:

Tive apoio da diretora e dos colegas, principalmente porque minha sala mudou de professora o ano inteiro, foi difícil a adaptação, a nossa professora coordenadora

estava mudando de escola, então não conseguiu passar para nós o currículo (GF21).

Eu tive o apoio da Professora Coordenadora (GF22).

Pude contar com a atenção da Diretora e da Professora Coordenadora no início, depois a gente se vira nos 30 e pede para as outras professoras (GF13).

Eu graças a Deus tive muita sorte de ter caído em um lugar onde fui muito apoiada, e tanto a direção quanto a coordenação me ajudaram, observavam minhas aulas, conversavam sobre os erros, faziam comentários e me ajudavam, eu não tinha nenhuma experiência (GF11).

Eu tive apoio da direção e coordenação e isso ajuda muito (GF42).

A diretora e a Professora coordenadora me auxiliaram bastante (GF41).

Tive a ajuda de uma conhecida da minha mãe que é professora (GF23).

Esse apoio é de extrema importância aos professores iniciantes, pois, em sua maioria, esses profissionais costumam ser dedicados e prontos para mergulhar em seu trabalho. Para manter essa disposição, uma parte importante desse apoio é fazê-lo sentir-se incluído pela equipe escolar. Também é necessário criar oportunidades para que os iniciantes reflitam sobre suas práticas, criando momentos para que os mesmos conheçam as práticas exitosas dentro de sua própria unidade escolar. Nas falas descritas acima, os professores revelam ajuda de membros da equipe escolar, exceto o participante GF23, que teve ajuda de uma professora externa, situação muito comum em início de carreira.

Mizukami (2006) acredita que o diretor pode proporcionar esses espaços de interação e colaboração na instituição escolar para que aconteçam momentos de apoio, os quais oportunizem aos docentes iniciantes experimentar, ensaiar, errar e observar.

Visando entender as ocorrências de acolhimento dos iniciantes no ambiente escolar, também os participantes de nosso estudo foram questionados sobre em quais momentos aconteciam essas orientações. Acerca disso, as respostas foram:

As orientações foram realizadas em HTPC (GF41).

Durante o dia, quando me via em uma situação em eu não conhecia, eu pedia ajuda, da porta da sala mesmo, nos HTPCs, whatsapp (GF42).

Quando surge uma dúvida (GF41).

Nós brincamos que primeiro no HTPC depois no whatsapp (GF40).

No HTPC, às vezes, levamos algum documento que não sabemos preencher (GF35).

Dentro dos que os professores descreveram sobre os momentos de apoio, é nítido o quanto o momento de HTPC é importante dentro da formação do professor, momento esse que muitas vezes torna-se pouco útil, em função da exclusividade da parte burocrática. Uma grande surpresa, nos relatos dos docentes, é a ferramenta *WhatsApp*, que tem se tornado muito útil na vida profissional docente, pois eles relataram que utilizaram essa forma de comunicação para pedir sugestões e orientações tanto para equipe gestora quanto para seus colegas experientes.

Para França e Marques (2012), os espaços dos HTPC representam momentos em que os professores podem e devem transformar as práxis individuais em coletivas, por meio da troca de experiências cotidianas e da reflexão sobre os obstáculos apresentados, para que se alcancem os objetivos e também para a elaboração de metas, as quais promovam bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Os autores revelam, ainda, que um dos entraves à formação continuada no espaço das HTPC é que as múltiplas visões acabam interferindo no desenvolvimento das ações propostas, as quais precisam estar sempre em constante (re) avaliação, de forma a atender às expectativas e necessidades de cada um dos participantes, de acordo com o desenvolvimento e entendimento que cada um tem sobre os temas propostos. Dessa forma, a escola procura fortalecer o entendimento de que esses momentos de estudo e reflexão devem ser coletivos, de que todos devem ser ouvidos e respeitados em seus pontos de vista e de que as discussões podem chegar a um ponto comum.

Alguns professores, participantes de nossa pesquisa, ao serem abordados sobre a questão da coletividade, também relataram que puderam contar com o apoio dos professores mais experientes:

O que ajuda bastante é a equipe, quando você vai para uma escola onde querem te ajudar (GF33).

Eu cai de paraquedas na Educação Infantil, se não fosse esse apoio delas... elas também entraram esse ano, mas possuem mais experiência que eu (GF31).

Ceguei na escola também não sabia trabalhar com aquele nível, fui procurar ajuda das professoras mais experientes (GF42).

Tenho uma amiga aqui na escola, que me emprestou o semanário, algumas atividades, mandando para o meu email, para eu ver como é (GF23).

Eu adoro essa troca, essa troca me faz querer saber (GF23).

Fica evidente que, de certa forma, todos tiveram apoio de alguma parte da instituição escolar, às vezes da equipe gestora e, em outras situações, de colegas mais experientes. Numa

ou noutra situação, é imprescindível fazer o professor iniciante se sentir incluído com a equipe, o que significa nutrir a simpatia e a colaboração entre colegas, assim como ter pessoas dispostas a responder perguntas quando necessário.

Davis, Nunes e Almeida *et al* (2012) afirmam que o pressuposto de que a formação inicial foi insuficiente existe porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos necessários para o trabalho docente não foram trabalhados ou não foram apropriados.

Por outro lado, compreendendo que o professor está em constante formação e que a escola é um lócus de formação continuada, as autoras apontam que os processos de formação continuada de professores, os quais enfatizam, entre outros aspectos, a relação entre os pares, que deve ser associada ao apoio externo nos processos formativos. Desse modo, a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde o planejamento, passando pela aplicação e chegando à avaliação dos resultados. Isso oportuna considerar as opiniões dos professores e ouvi-los falar sobre seus problemas que enfrentam diariamente quando se veem perante de práticas inovadoras, as quais demandam apoio por parte dos pares.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, Davis *et al.* (2012, p. 17) destacam que:

Existem modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações, nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante.

Com modelos de formações especificados pelas autoras, a escola se torna uma comunidade de aprendizagem, onde ocorrem momentos de reflexões entre os pares. As autoras sustentam que essa formação continuada deve ocorrer primeiramente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional, pois a expectativa é a colaboração entre os pares, com discussões que influenciem na carreira docente, incentivando a experimentação didática, uso de novas estratégias e aceitação de uma organização mais eficiente da prática docente. Esperam-se, com isso, momentos reflexivos com discussões entre os pares, estabelecendo momentos de confiança e provendo o entrosamento com os diferentes níveis de experiência, para fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem”.

Em contrapartida, Day (2001) relata que a experiência direta da prática por si só implica em um crescimento limitado, referente à existência de um conhecimento tácito. Aprender através da prática em si mesma conduzirá, assim, à experiência, mas sem oportunidades para refletir de diferentes modos. Até a própria experiência pode ser ignorada e pode não resultar necessariamente no desenvolvimento do saber fazer profissional. O autor afirma que experiência e educação não podem ser comparadas uma a outra, pois algumas experiências são “deseducativas”.

Tardif (2002) diz que o saber da prática ou o saber da experiência é aprendido na prática e na troca de experiência, por isso é importante assessorar didática e pessoalmente o docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio.

Esses postulados reforçam a ideia da importância do professor ser acolhido por um profissional mais experiente durante sua inserção profissional, melhor ainda seria se esse profissional fosse designado para o acompanhamento do iniciante.

Nesse sentido, Wong (2004, p. 12) relata que:

Os novos professores querem fazer a diferença, os melhores grupos de indução possibilitam interação porque são estruturados dentro de comunidades de aprendizagens onde professores novos e experientes interagem e tratam uns aos outros com respeito e são valorizados por suas respectivas contribuições. Assim, continuam no ensino com relações interpessoais de alta qualidade, baseadas na confiança.

Percebemos que a interação entre os profissionais mais experientes e os ingressantes favorece a aprendizagem e o convívio social entre os mesmos, facilitando, assim, o processo de inserção do professor iniciante, bem como sua continuidade nas atividades profissionais.

Wong (2004) afirma também que a indução é um processo abrangente, coerente e contínuo, o qual é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida. Um exemplo citado por Wong (2004) ocorreu em Hopewell, Virginia (EUA):

Cada novo professor tem acesso a uma variedade de auxílio e apoio. Cada um deles tem um mentor pessoal para pedir ajuda imediata e simples com questões processuais. Um mentor designado é especialmente importante para ajudar aliviar rapidamente a ansiedade e servir como um confidente quando necessário. Os novos professores têm acesso a quatro mentores em cada escola que receberam treinamento e são remunerados, cada um com experiência em gerenciamento de sala de aula e habilidades instrucionais. Em cada campus, há também cinco professores líderes, também treinados e remunerados, com conhecimento e habilidades em inglês, matemática, ciências, estudos sociais e tecnologia. Além disso, os novos professores recebem assistência de coordenadores de equipe e administradores dos escritórios

centrais e locais. Mais importante, existe um administrador que estrutura e coordena todo o processo de indução.

É evidente que esse modelo de apoio e acompanhamento ao professor o auxilia em seu início de carreira, costumeiramente conturbado e dificultoso, pois facilita sua inserção e aceitação no grupo docente. Dessa forma, notamos que é de suma importância esse período de indução.

Ávalos (2012, p. 50 *apud* CALIL, 2014) destaca que deve haver interesse em reconhecer a importância desse período de inserção profissional e suas peculiaridades, no sentido de as políticas públicas apoiarem formalmente o professor ingressante, como já acontecem em alguns países como o Chile, Austrália e Inglaterra. Trata-se de políticas e processos de indução por meio de programas firmados que evidenciam efeitos sobre as condições de trabalho dos professores iniciantes, sobre seu bem-estar profissional, sobre o sentido da autoeficácia, bem como sobre a qualidade de sua prática e sua retenção nas escolas.

Ficam também como sugestão, para a Secretaria de Educação pesquisada, esses Programas de Indução eficazes, mostrando que os programas de inserção docente não são impossíveis de serem criados e realizados.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012), conforme citados na revisão de literatura dessa pesquisa, mencionam alguns países que já possuem as políticas de inserção docente, como na França, Israel, Austrália, dentre outros. São programas de excelência, em que o mentor é fundamental, pois auxilia e acompanha os professores iniciantes. Essas pesquisas desses autores colaboraram para criação de um programa de inserção na Secretaria de Educação pesquisada, conforme mostraremos a seguir.

Os professores iniciantes foram questionados sobre os pontos positivos da sua inserção profissional. Os depoimentos a seguir ilustram essa questão:

Me senti motivada, a colocar em prática o que aprendemos na faculdade, o ponto positivo foi a recepção da equipe de trabalho (Q20).

Me senti orgulhosa, fui bem acolhida e auxiliada pelos colegas, tive muitos aprendizados (Q35).

Foi ótimo, me senti realizada, o acolhimento da equipe foi positivo (Q06).

O acolhimento foi muito importante para iniciar as aulas com mais segurança. (Q31).

O período de iniciação do professor gera muita preocupação, por ser um momento muito intenso. Os aspectos positivos aqui mencionados nos mostram que, mesmo a Secretaria

Municipal de Educação não possuindo uma linha de formação para professores iniciantes, algumas equipes gestoras têm se mostrado interessadas nesse processo, oportunizando momentos de inserção e acolhida, conforme as falas relatadas acima.

Além do apoio da equipe gestora, os docentes que participaram de nosso estudo disseram que:

- Aspectos positivos:

[...]o positivo foi o companheirismo de outras professoras (Q05).

[...]o ponto positivo foi o apoio dos colegas de trabalho (Q07).

[...]Meu início foi muito bom, tudo é novo e parece difícil, mas aos poucos com apoio da equipe, fui me adequando e achando o meu lugar (Q17).

[...] a parte positiva é a união entre os atuais professores e negativo a organização (Q36).

[...]Me senti tranquila, bem assistida pela coordenação (Q10).

[...] o positivo foi o apoio da direção (Q01).

Feliz pela oportunidade, tive total apoio da equipe (Q19).

[...]o ponto positivo é o apoio dos colegas mais velhos na área (Q26).

[...] positivo foi a solidariedade da equipe (Q33).

[...]Me senti tranquila com o apoio dos colegas (Q09).

[...]Me senti desafiada, ponto positivo foi o aprendizado (Q13).

[...]Me senti feliz, mas insegura (Q07)

.

Referente às ações realizadas de apoio e acompanhamento em sua inserção docente, os relatos acima mostram que não foram somente realizadas pela equipe gestora, mas também pelos colegas de trabalho, o que permitiu a formação de uma comunidade de aprendizagem.

Os docentes iniciantes também foram questionados sobre os aspectos negativos no processo de início de suas carreiras. Dentre os comentários, selecionamos as falas abaixo descritas:

- Aspectos negativos:

[...] a parte negativa foi minha inexperiência (Q06)

[...] é a falta de companheirismo (Q10).

[...] os alunos estavam sem rotina, devido ao grande número de professores eventuais que precisaram passar na sala (Q19).

Senti medo (Q26).

[...] a falta de material, falta de apoio dos pais (Q26).

[...] a falta de experiência (Q33).

[...] a falta de organização (Q13)

[...] a indisciplina de alguns alunos (Q20).

[...]Me senti desorientada (Q08).

[...]Foi uma fase de adaptação, me senti assustada (Q05).

Diferentemente das falas já relatadas nessa análise, os professores afirmaram alguns aspectos negativos, como a falta de companheirismo, apoio, organização e indisciplina. Consta-se que foi um período muito difícil, diante das dificuldades encontradas em seus primeiros anos de carreira.

Diante disso, cabe ressaltar que o ambiente escolar deve proporcionar a inserção de forma tranquila, fazendo com que o docente se sinta acolhido, além de vivenciar um espaço de formação. Para isso, Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 144) apontam a importância do professor mais experiente a quem chamam de ‘mentor’ e lhe creditam um papel fundamental: “(...) a tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao professor iniciante, de forma que se constitua como elemento de apoio”.

Os autores ainda relatam que esse mentor, ao acompanhar o ingresso do docente, pode auxiliá-lo no êxito das conquistas iniciais, Por essa razão, é atribuído a ele um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência de classe (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, P. 144).

Sabe-se que as qualidades de um professor mentor influenciam seu relacionamento com o professor iniciante. É imprescindível que esse mentor tenha competência para trabalhar em grupo, compreendendo que todos já possuem conhecimentos, os precisam ser aperfeiçoados, com respeito e confiança. Essa ação de formação e tutoria precisa ser planejada pela equipe gestora, para que os professores iniciantes se adaptem à rotina da escola, aos projetos e ao contexto geral.

A tese de Teles (2019) defende que um programa para auxiliar o professor iniciante pode ser possível. Em Manaus, por exemplo, há um Programa de Tutoria Educacional voltado ao professor iniciante e à equipe escolar; nele um tutor experiente atua junto ao professor iniciante em estágio probatório. O trabalho do tutor é sempre embasado em evidências, por isso o diagnóstico inicial é tão importante. O primeiro passo da rotina de trabalho do tutor é

levantar informações sobre a escola, conhecer a sua estrutura, os gestores, assim como os indicadores de aprendizagem.

Uma vez elaborado o diagnóstico inicial e com o suporte do gestor, é o momento do mentor apresentar a proposta de tutoria para os professores da escola e, então, convidá-los a participar. Na primeira tutoria, ele conversa com o seu tutorado para alinhar interesses e expectativas em relação ao trabalho a ser realizado. Essa tutoria é um processo exigente, de mudança de concepções e práticas, em que o engajamento do professor é essencial.

Percebemos, por meio do que até aqui expomos, que o acolhimento e apoio, quando bem realizados, com orientações iniciais, fazem com que os professores ingressantes se sintam mais confiantes ao início de suas atividades na docência, colaborando com as suas necessidades formativas.

4.7 Necessidades formativas

Os professores, que responderam às nossas perguntas, foram questionados sobre suas necessidades formativas e o que os auxiliaria no início de sua carreira docente. Isso estava presente no questionário enviado aos professores, permitindo, inclusive, que assinalassem mais de uma opção como resposta. Entretanto, os pesquisados assinalaram apenas uma, conforme se vê no gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Distribuição professores iniciantes: Auxílio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 11 revela que os professores acreditam que proporcionar espaços de troca de experiência com os outros contribui para que o início na carreira seja menos nebuloso.

O aprendizado do professor não é somente realizado dentro da universidade. Na verdade, sua formação sempre será inacabada, por isso existe a necessidade de um

investimento constante para melhorar a qualidade, as formações e a troca de experiências, oportunizadas nos momentos de trabalho, o que conduz à mobilização dos saberes adquiridos nos estudos acadêmicos. Desse modo, o aprendizado profissional em seu processo formativo adquire um processo individual, mesmo que aconteça no coletivo, através de práticas já experienciadas.

Nono (2011) nos afirma que a troca de experiência entre os professores é uma fonte de aprendizagem profissional, por isso reivindica a criação de espaços coletivos na escola para troca de experiências, o que garante o reconhecimento do valor do saberes construído na prática.

Os desejos do professor iniciante, em poder fazer a troca de experiência com seus pares, faz com que o seu início na carreira seja menos dificultoso, pois ele se sente dentro de uma equipe escolar que o escuta e apoia.

Nessa perspectiva, Tardif (2002, p.52) afirma que:

É através das relações com os pares e, portanto, através, do confronto entre os saberes produzidos pelas experiências coletiva dos professor, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, ser então, sistematizadas afim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto dos trabalhos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência.

Essas situações levam o professor a ter consciência de seus saberes, transmitindo-os para seus colegas, sendo, o docente, não apenas um prático, mas também um formador. É válido lembrar que o professor não transmite seus sabres somente em momentos formais mas também no cotidiano, com seus projetos, macetes, jeitos e fazeres, na organização, etc.

O autor enfatiza que a colaboração entre os professores de um mesmo nível, os quais conseguem elaborar provas juntos e constroem materiais, é algo que faz parte da prática da partilha dos saberes entre os professores. Mesmo não sendo de obrigação ou responsabilidade profissional, muitos docentes enfatizam a necessidade de partilhar suas experiências.

A prática cotidiana não favorece apenas o desenvolvimento, ela permite também a avaliação de outros saberes. Nesse sentido, o autor afirma que a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e se adaptam à profissão, eliminando o que é fora de contexto e conservando o que pode servir de uma maneira ou de outra.

Diante das respostas coletadas em nosso estudo, notamos que alguns professores demonstraram grande preocupação na questão relacionada à inclusão escolar, mencionando a necessidade do apoio e formação para atender esse público e a falta de outras formações continuadas. É o que observamos nos relatos abaixo:

Uma grande dificuldade é não ter professor especialista no cotidiano, que acompanhe esses alunos com dificuldades, aqui ela vem uma vez por semana, no início do ano houve a troca com os professores, ela poderia ter ficado para nortear nosso trabalho, mas ela não estava aqui, isso acabou dificultando (GF33).

Os professores especialistas só atendem crianças com dificuldades de aprendizagem, não atendem as crianças sem laudo, a fala deles é que se não tem laudo não posso fazer (GF31).

O professor não tem essa base, independente do laudo, as crianças da educação infantil não têm laudo por serem muito pequenas, falta colocar a educação infantil como prioridade (GF34).

Ao meu ver a palavra inclusão não acontece nas escolas, eles “jogam” os alunos na sala, não dá informação, eu tive um aluno surdo, eu não sabia lidar com esse aluno, tem que preparar o estudante na faculdade, porque ele vai se deparar com esta situação na sua vida profissional (GF31).

Tive um aluno autista na roça, o que é pior, não tinha nenhuma ajuda e sem recursos, eu não tinha nenhuma experiência, eu corri atrás, fui pesquisar, perguntei para médicos, comecei a buscar informações que já deveriam ser passadas no início (GF31).

Veiga (2008) acredita que o trabalho com as crianças deficientes nas instituições de Educação Infantil é cheio de desafios por parte dos profissionais, desde a mudança de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para se trabalhar com ele. O autor acrescenta que é necessário ter profissionais capacitados, capazes de promover a integração social e a aprendizagem dele. O fornecimento desse tipo de formação está garantido na legislação da Educação Especial e, em geral, os cursos se voltam para os professores, sobre os quais, acredita-se, recai a maior responsabilidade pelo processo de inclusão na escola.

Somente quando o professor compreender seu papel, conforme diz Veiga (2008), diante das novas demandas colocadas pelos alunos especiais e se comprometer com seu processo de aprendizagem, é que serão garantidos os direitos dos alunos com deficiências, por meio do oferecimento de uma Educação Inclusiva de qualidade, tanto para as crianças deficientes como para as outras crianças.

Essa questão da inclusão também é relatada na dissertação de Pinto (2016), em que as professoras apresentaram a inclusão escolar como uma dificuldade no ofício da docência, sendo talvez isso que justifique a solicitação de formações que as capacite para atender a esse público com qualidade.

Além das solicitações de formações referente à inclusão, os professores de nossa pesquisa também mencionaram que sentem falta de formações continuadas, as quais auxiliem no cotidiano da sala de aula:

Não somente a faculdade, mas a Rede Municipal de Ensino deveria proporcionar formações, eu sei que é cansativo os professores ficarem o dia inteiro na escola, mas isso faz falta, chamar um especialista para falar sobre o autismo, síndrome de Down, libras... (GF33).

Precisamos de uma formação que venha de encontro com a nossa dificuldade, a dificuldade que a Rede Municipal de Ensino esta sofrendo, ou a Unidade Escolar, a gestão ver o que é necessário trabalhar, não adianta chegar aqui e ler uns textos, de autores lindos e maravilhosos, ficamos morrendo de sono e acabamos não prestando atenção em nada, tem que ser uma formação que vai agregar na nossa vida(GF32.)

Precisamos de formações continuadas de acordo com as nossas dificuldades (GF42).

Acho interessante formações sobre jogos, o lúdico, porque as crianças aprendem através de jogos, trazer ideias (GF15).

Formações para trabalhar a psicomotricidade, a neurociência, quando entendemos a cabeça da criança, sabe o que fazer com ela (GF13).

Acredito que as formações poderiam ser voltadas em questões sobre a aplicação da teoria à prática pedagógica (cotidiano escolar), com reflexões coletivas sobre a prática profissional, o que agregaria para a formação pessoal (Q16).

Oferecer uma formação específica, além de propiciar uma convivência vigorosa com outros professores com trocas coletivas de experiência (Q14).

Os professores se mostram muito interessados em formações continuadas, que sejam voltadas para o seu contexto escolar. De certa forma, há cobranças para a rede municipal, onde atuam, com relação a mais oportunidades para realização de atividades voltadas a prática profissional, agregando, assim, elementos a sua identidade docente.

A formação continuada é imprescindível para escapar das lacunas deixadas pela formação inicial, tomando-a assertiva é que o professor também se desenvolve ao longo da vida, pois formar-se permanentemente é fundamental em todas as fases da carreira. Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcancem melhor os educandos.

Durante o processo de formação, o docente adquire experiência e conhecimento que o transforma, ou seja, modifica sua maneira de pensar e agir. A formação é uma forma de

democratizar o conhecimento, é um instrumento para tornar o docente em um profissional. Todavia, é necessário que essa formação continuada seja elaborada com ações sistemáticas e planejadas, visando ao desenvolvimento profissional dos professores e a melhora de qualidade das práticas pedagógicas (CANÁRIO, 2007).

É necessário um olhar profundo para a profissionalização, pensando em formações permanentes, as quais auxiliem o professor em suas necessidades diárias e voltem-se para o desenvolvimento profissional docente e não para sua formação inicial frágil. De acordo com Canário (2007, p. 140):

Se o professor hoje implica esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve em uma dinâmica de formação contínua a ser mais entendida, como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas é que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua de professores, em vez de continuar a centrar debates e as políticas na formação inicial. O problema fulcral que enfrentamos reside no funcionamento das escolas e não numa soma de problemas parciais, na qual a formação (inicial) de professores constituiria uma das dimensões.

Esse postulado teórico, mostra-nos que a formação de professores não é uma obrigação dos mesmos, já que se encontram sobrecarregados. Na realidade, trata-se de um direito para a sua profissionalização, que deve ser construído na escola, a fim de garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Diferentes falas já evidenciadas nesse estudo mostram o comprometimento e a vontade de aprender cada vez mais, por parte dos participantes. A dissertação de Ferreira (2016) também evidenciou, tal como estamos mostrando, que os professores precisam estar em um constante processo de formação.

Nos grupos focais e questionários foram oportunizados momentos em que os professores pesquisados suscitaram **necessidades e sugestões para a Secretaria Municipal de Educação** Esses apontamentos voltaram-se para a realização de formações e orientações, às quais a secretaria poderia aderir, isto é, para a política de formação que ela pode criar com possibilidades de apoio e acolhimento ao professor ingressar na carreira docente. É o que vemos nos relatos abaixo:

As formações aos iniciantes deveriam ser iguais ao que é realizado em uma empresa, com integração, para conhecer o sistema de ensino, missão, visão, valores... não sei quais são os meus direitos e deveres, não sei quantos dias tenho de folga, quase perdi uma abonada ano passado (GF13).

Ao ter a atribuição, os professores deveriam ser chamados nem que se fosse para informações essenciais (GF42).

Quando fui contratada eu não fiquei sabendo de nada, seria muito importante uma reunião (GF13).

Os professores sugeriram realizar reuniões após a atribuição de aulas, explicando quais os procedimentos, documentações, objetivos, informações sobre o sistema de ensino, dentre outras que revelam a preocupação em lidar com toda parte burocrática escolar. Vemos isso nos seguintes relatos:

As formações em polo contribuem bastante (GF14).

Formações com explicações de como deve ser feito as documentações exigidas pela rede (Q31).

Deveria ter uma formação de acolhida (Q01).

Ter curso de formação para os ingressantes (Q02).

Cursos de formações, mostrando o que se espera do professor, o cotidiano na rede municipal (Q24).

Promover formações mensais, com orientações pertinentes aos iniciantes (GF27).

Continuar com as formações que a rede proporcionou este ano, ajudaram muito, eram temas que estava precisando para cada nível Maternal II e Jardim (GF42).

Sugeriram, ainda, formações que fossem pertinentes e voltadas especialmente aos professores iniciantes, discutindo para o cotidiano escolar. Essas formações poderiam ocorrer em polo, mensalmente e por nível das turmas:

Poderia ter uma apostila com todas as informações (GF41).

Uma apostila explicando tudo, dossiê, ficha de acompanhamento (GF42).

Se não for possível fazer as formações, que tenha uma apostila contendo tudo que o professor iniciante precisa (GF42).

Propuseram também a elaboração de apostilas que explicassem toda a documentação e com todas as informações da escola e da Secretaria Municipal de Educação:

Poder assistir outras aulas, a parte prática ajuda bastante, ver como funciona, é uma luz, ter o apoio de professores mais experientes (GF11).

Que tenha um professor mais experiente que se habilite por sua vontade a orientar o professor novo com dicas em geral (Q17).

Ter uma professora coordenadora por escola (GF33).

Por fim, sugeriram que eles pudessem observar aulas de professores experientes, ter um mentor e uma professora coordenadora em cada escola para auxiliar e acompanhar as atividades que desenvolvem.

De acordo com a tese de Calil (2014), essas sugestões apresentadas acima pela nossa pesquisa, já acontecem em Sobral (CE), o que mostra o quanto é possível realizar formações para os professores iniciantes. Em seu estudo, ela nos apresenta a formação em serviço para os professores iniciantes, que contempla todos os níveis de ensino. Nesse formato, o professor começa a participar da formação a partir do primeiro mês que ingressa na rede municipal de ensino. Os encontros ocorrem separadamente para cada nível de ensino e são centrados em uma orientação didática para preparar o professor para sua atuação na sala de aula.

Para toda a Educação Infantil, em Sobral, a proposta da rotina da formação respeita os seguintes eixos: **Acolhida**: ocorre a realização de uma atividade mais lúdica, de boas-vindas aos professores com o propósito de integrar e envolver o grupo; **Relembrando**: é o momento em que se recorda o tema que foi estudado no encontro anterior por meio de estratégias variadas; **Texto de estudo**: é um momento de estudo teórico, composto por leitura e discussão de um texto referente ao tema do encontro; **Conhecendo o nosso material**: é o momento de apreciação dos cadernos de atividades, planos de aula e roteiro das atividades; **Orientações didáticas**: são caracterizadas pelo momento em que os professores leem as orientações propostas e expressam possíveis dúvidas ou dificuldades que tenham surgido; **Troca de experiências**: é o momento em que as professoras, de uma escola escolhida no encontro anterior, apresentam uma atividade exitosa, a qual realizaram com seus alunos. O grupo assiste a essas apresentações e faz perguntas, além de propor variações. Há também um momento denominado como **Registrando o que aprendi**, em que os professores fazem seus registros sobre o estudo. O momento do **Cuidando do mestre** pode ser trabalhado com uma fonoaudióloga, não é caracterizado como momento de preparação de atividades e sim um momento para o próprio professor. Ao longo do período da tarde, são trabalhadas as atividades interdimensionais tais como: artes, movimento, música e contação de histórias, todas ministradas por formadores específicos das áreas. Mesmo assim, o formador titular acompanha as atividades juntamente com seu grupo. Todas as propostas didáticas são vivenciadas durante a formação.

Em nosso estudo, foi dada a oportunidade de os professores iniciantes dizerem como deveria ser a inserção docente pela equipe escolar. Seguem abaixo as sugestões para a equipe gestora e para os pares:

- **Diretor:**

Uma gestão que norteie o professor iniciante (GF32).

Orientações sobre o cotidiano, sobre como escrever na agenda (GF21).

Ter orientação no início, a rotina (GF22).

Orientações da realidade escolar e da comunidade (Q05).

Uma reunião inicial com a gestão com explicações e esclarecimentos sobre o planejamento e rotina com projetos (Q35).

Apresentação do corpo docente aos pais (Q19).

Gestão que norteasse o trabalho com inclusão (Q36).

Uma formação no primeiro dia, o gestor ver a dificuldade de cada um, seu problema, ajudar na parte burocrática (GF21).

- **Professor Coordenador:**

A rotina da escola foi passada, na questão de atividades, conteúdo, currículo faltou um pouco, há falta de comunicação, de uma forma geral, não ficamos sabendo de nada, fico sabendo só quando alguém comenta (GF23).

Como temos diretora e coordenadora o HTPC poderia ser dividido, entre a antigas e iniciantes, para tratarmos de assuntos específicos, ou cursos em outro horário (GF13).

Buscar apoio dos demais docentes da equipe, pedindo ajuda e sugestões quando necessário, ver a equipe como um suporte (Q32).

Intervenção dos colegas no fazer pedagógico (Q30).

Receber informações sobre a sala de aula (Q34).

Curso preparatório, ou formação em horários distintos de HTPC, que ajude a compreender a realidade da sala de aula (Q16).

Apoio da equipe da escola e da secretaria de educação, ensinando, mostrando e sendo exemplo para o novo professor (Q22).

Maior tempo para a troca de experiências e conhecimento com os professores mais experientes (Q28).

Orientação de como conversar com os pais (GF21).

- **Equipe docente:**

Apoio dos profissionais escolares, compartilhar informações, ideias e experiências (Q33).

Buscar apoio dos demais docentes da equipe, pedindo ajuda e sugestões quando necessário, ver a equipe como um suporte (Q32).

Intervenção dos colegas no fazer pedagógico (Q30).

Cordialidade da equipe e conversas com os professores mais experientes (Q07).

Apoio, troca de conhecimento entre os profissionais sem a visão de concorrência (Q09).

Os mais experientes serem mais receptivos e colaborarem com os iniciantes (Q23).

Recepção dos colegas de trabalho, auxílio com relação a rotina da turma (Q20).

Diante dos comentários relatados acima, os professores iniciantes apresentaram ações para serem realizadas por toda a equipe escolar. Em relação aos gestores, solicitaram orientações referentes a: cotidiano, rotina, reunião no início da inserção docente, esclarecimentos sobre planejamento, projetos e apresentação para os colegas pela equipe gestora. Referente ao professor coordenador, sugerem explicações de como realizar a rotina em sala, maior comunicação com os docentes, HTPC específico para iniciantes, demonstração de práticas exitosas, intervenções e orientações de como proceder com os pais. Já para a equipe docente, solicitam apoio, intervenção, cordialidade e troca de conhecimento. Percebe-se pelas falas que as sugestões são fáceis de serem realizadas dentro da unidade escolar.

Esses dados colhidos, tanto por meio de questionário quanto via grupo focal, serviram de suporte para se pensar num projeto de formação continuada que visasse ao acolhimento e ao acompanhamento do docente iniciante.

Foi muito importante dar voz a esses docentes iniciantes para percebermos que suas necessidades e apontamentos não são difíceis de serem atendidos. É preciso um olhar atento e um ouvir ativo para tirarmos da invisibilidade esses professores.

A tese de Calil (2014) nos apresenta os caminhos para a formação de professores iniciantes. Também nos revela o interesse pelo aspecto relacional característico da profissão docente, a inter-relação entre os professores e alunos, professores e seus pares, professores e equipe gestora (coordenadores e gestores), além da necessidade de levar em conta o contexto de cada escola. Esses elementos aproximam o professor da realidade que lhe espera na escola, foi fator considerado de suma importância, pois cada docente em sua área específica, ingressará na escola mais consciente de seu papel e das relações que ali se estabelecem.

Em nossa pesquisa também pensamos em algumas possibilidades para colaborar para esse ingresso bem-sucedido na docência. Abaixo, apresentamos nossas sugestões:

- Formação para equipes gestoras, assim elas podem realizar uma formação padronizada para todos os ingressantes;
- Oferecer ao professor iniciante uma acolhida, apresentando as regras da unidade, regras do município, projetos institucionais, documentos de preenchimento e currículo;
- O acompanhamento deverá ser explicitado na política de formação até o 3º ano de exercício da docência;
- O horário de formação do professor iniciante deverá ser previsto em momentos específicos do HTPC e mensalmente na Secretaria de Educação, com pautas formativas de acordo com a necessidades dos professores;
- Oportunizar que o professor iniciante possa ingressar numa escola mais favorável, para evitar o início da carreira em contextos problemáticos;
- Assegurar que as formações oportunizem momentos de práticas pedagógicas.

Os dados de nosso estudo corroboram também com a pesquisa de Gabardo (2012) o que nos permite inferir que as necessidades dos iniciantes são comuns independentemente das rede onde trabalham. Em sua pesquisa, os professores evidenciaram que o acolhimento e a integração com novos colegas de trabalho e o adequado acompanhamento aos professores iniciantes revelam-se como importantes fatores para amenizar os desafios desse período inicial. Já em nosso estudo, muitos professores afirmaram que essa prática já vem sendo realizadas pelas escolas da rede investigada, porém como uma ação isolada, que depende do gestor de cada escola. Os dois estudos trazem contribuição importante sobre a necessidade de se repensarem as ações de “acolhimento” e de acompanhamento aos professores em início de carreira.

Os professores que participaram de nossa pesquisa sabem o que falta e o que precisam para auxiliar o início da carreira, pois viveram e ainda vivem um momento de descoberta e dificuldades. Percebe-se também que muitas questões apontadas por eles poderiam ser resolvidas com uma formação específica da Secretaria de Educação para as equipes gestoras, enfatizando a acolhida e o acompanhamento aos professores iniciantes.

Pensando em uma forma de produto final para nosso estudo, no Apêndice 3, há um plano de formação específico para professores iniciantes na rede municipal pesquisada. Com ele, esperamos cooperar com o processo de inserção docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi verificar como tem acontecido o ingresso profissional e como os professores iniciantes de Educação Infantil, em uma rede municipal do interior paulista, têm percebido seus primeiros anos de docência. A justificativa para pesquisar esse tema decorreu das minhas necessidades e dificuldades enquanto gestora de escola, diante da complexidade em formar e acompanhar professores iniciantes.

Levantamos algumas questões acerca da acolhida e acompanhamento desse profissional de Educação Infantil, dentre elas, como o professor iniciante constrói seu desenvolvimento profissional no contexto escolar e que acolhida e acompanhamento se tornam necessários para a transição de aluno para professor.

Identificamos que, ao realizarmos a leitura dos documentos referentes à Educação Infantil, como RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010), LDB 9.394/96 e a (BNCC, 2017), esses documentos não apresentam nenhuma preocupação com o professor iniciante, o qual exerce a docência com crianças de 0 a 5 anos. Ao contrário disso, eles tratam esse profissional de forma abrangente e independente de sua experiência. Essa generalização nos textos institucionais, bem como as lacunas deixadas pela formação inicial talvez sejam os principais problemas identificados nessa pesquisa.

Constatamos também a inexistência de aulas práticas nas Universidades, confirmando que os estágios não foram suficientes para o professor iniciante compreender o que é um professor de Educação Infantil. Mesmo não sendo o objetivo dessa pesquisa, a formação inicial nos mostrou ser um fator essencial para atuação, trazendo discussões sobre o formato da licenciatura em Pedagogia.

Os professores pesquisados revelaram que iniciativas pequenas por parte da Secretaria de Educação ajudariam muito esse momento de transição, atendendo suas necessidades como: apoio, acompanhamento, acolhida, integração e formação.

Apontaram que, ainda que a Secretaria de Educação não ofereça um atendimento específico ao professor iniciante, em algumas escolas isso ocorre quando as equipes gestoras oferecem o momento de troca entre os pares.

Os dados coletados nos revelaram também que o período de inserção da carreira docente é o momento importante para se ter uma formação, considerando que nesse momento o professor é repleto de dúvidas e dificuldades. Nesse sentido, Vaillant; Marcelo (2012, p. 124), afirmam que “os professores principiantes, em seu primeiro ano de exercício são aprendizes vorazes, que se preocupam desesperadamente por aprender seu novo ofício”.

Há que se investir na formação aos professores iniciantes, pois esses aprendizados são levados para o longo de sua carreira. A Secretaria de Educação não pode desperdiçar esse momento, em que o professor tem mais “sede” em aprender, pois é um momento considerado fundamental na construção de sua identidade.

Os dados apresentados evidenciam, ainda, a necessidade da elaboração de uma Política Pública específica para o professor iniciante, com acolhida, acompanhamento e formações centradas na escola.

Outro fator que implica diretamente na vida do profissional iniciante são algumas condições de trabalho em que exerce sua função, podendo ocasionar a desistência desse docente. Entre essas condições, os participantes de nosso estudo apontaram: número excessivo de alunos, falta de formação e parceria com a equipe, os quais, muitas vezes, causam desconforto.

Os professores pesquisados revelaram os diversos desafios enfrentados nesse início de carreira, mas também apontaram que alguns colegas mais experientes e equipes gestoras os auxiliaram, o que lhes permitiu receber apoio quando solicitado. Outro fator que se evidenciou foi que, não importa se o início foi em uma rede privada ou particular, os desafios são os mesmos e ações pequenas advindas da Secretaria de Educação ou autoridade correlata tornaria esse momento menos dificultoso.

Os dados mostraram que o momento do HTPC foi o mais requisitado para realizar as formações para o professor iniciante, principalmente os dias destinados à realização de troca entre os pares. Além disso, os professores também solicitaram formações em polos educacionais, para ter contato com professores de outras unidades.

No que tange às professoras coordenadoras e às gestoras, é preciso que fiquem atentas às dificuldades dos professores iniciantes, fornecendo-lhes apoio e acompanhamento, pois essas foram queixas constantes relatadas na pesquisa. Há que se fazer formações com as equipes gestoras para que possam implementar essa política de direcionamento e acolhimento na unidade.

Por fim, ficou constatada, além da importância de oferecer boa acolhida e bom acompanhamento para os iniciantes, a necessidade de elaboração de uma política de formação e inserção docente alinhada com os projetos da Secretaria de Educação e que acompanhe a prática docente. Notamos que, em meio a tantos profissionais, os iniciantes ainda não são enxergados, são “jogados ao meio” que ele só conhecia no mundo livros, momento esse bem diferente da realidade contextualizada e, por isso deve ser considerado nessa política educacional específica para iniciante. Em nosso trabalho, várias pesquisas relatadas na revisão

de literatura nos mostraram o quão é possível realizar esse trabalho que favoreça o iniciante, trazendo inúmeros resultados, assim como a pesquisa de Calil (2014), em Sobral/CE.

Percebemos também que na Secretaria de Educação em que se deu nossa pesquisa ainda falta o olhar ao professor iniciante. Há exemplos de outros lugares citados nesse estudo que podem servir de inspiração para criar propostas nesse município.

Esse trabalho pretende colaborar para uma Política de Inserção Docente. Atuo como gestora na Secretaria Municipal de Educação pesquisada, por isso o meu comprometimento e a fidelidade dos fatos, bem como meu compromisso com a mesma, que investiu nessa pesquisa, é apresentar um programa de formação específica aos professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n.86, p. 213-230, 2015.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42 n. 145 p. 112-129 jan./abr. 2012

ANDRÉ, M.; CALIL, C.G.M.A.; MARTINS, F.P.; PEREIRA, M.L.A.; O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n2, p.505-520, jun/ago.,2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. Almedina Brasil. São Paulo, 2011.

BOLSA, SM de Freitas Millani - **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 16-31, 2011

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Feral n. 8.069/1990. **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescentes**. Santa Maria: Palloti, 2003.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____.Emenda Constitucional, n. 66, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Constituição (da)Parecer CEB n.22/1998. **República Federativa do Brasil. Brasília** : Senado Federal.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 22/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 07.04.1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 20/2009. Revisão de **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 6/2009. Revisão das **Diretrizes Curriculares para Educação infantil**. Brasília, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos á educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: **Ministério da Educação e do Desporto**, SEF/COEDI, 1994.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. I, II e III, 1998.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 6.692/71, 11 de agosto de 1971.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.196, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.9.424, de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.846, de 6 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20.06.2007.

_____. MEC/INEP . Brasília: O Instituto, 2003.

_____. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1996b.

_____. **Subsídios para Elaboração de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Edited by Foxit Reader Copyright (C) by Foxit Software Company, 2005-2007.

CALIL, A.M.G.C. A formação continuada no município de Sobral/CE. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014.

CALIL, A.M.G.C.; ALMEIDA, P.C.A. (2012) Desafios enfrentados professores iniciantes no processo de docência. XVI **ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas.

CAMPOS, R. R; **Professores principiantes da educação infantil**- 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2016. 128pt.

DARLING - HAMMOND, L.D. **A importância da Formação docente**. Journal of Teacher Education (v.51, n.3, p.166-173, maio/jun.2000).

DAVIS, C. L. F. et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estudos e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.** Editora Porto. 2001.

EVANDRO, G; ALMEIDA, E.S.O.W. **Estágio com Pesquisa.** Editora Cortez. 2015.

FRANÇA, V.D.C.; MARQUES, M.A.R.B. **A Relação Teoria e Prática no espaço das htps: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola.** Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.275-290, jul.dez., 2012

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

FERREIRA, A.D.P; **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades.** Dissertação de Mestrado da Universidade de Taubaté – UNITAU, 2016.

GABARDO, C.V.L.; **O início da docência no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino.** Dissertação de Mestrado na Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE, 2012.

GATTI, Bernadete A., Nunes, M.R.M. org . **Atratividade da Carreira Docente.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de Pesquisa.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores- RBFP.** V.1, n.1, p. 90-102, 2009

GATTI, B. A; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF; UNESCO, 2011

GATTI, Bernadete A. **Reconhecimento Social e as políticas de Carreira docente na Educação Básica.** Cadernos de Pesquisa. Vol.42 n.145 p. 88 – jan/abr. 2012.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, V.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP.** São Paulo. N. 100 P. 33-46. 2013-2014.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA. A. (org.) Vidas de professores. Portugal. Porto Editora. 1995.p. 31-61

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

_____, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.

IZQUIERDO, I. **Depto. de Bioquímica do Instituto de Biociências da UFRS** e conferencista do mês de outubro, 1988, do IEA.

KUHMANN, M.J. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo. Editora Atlas S.A.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, E.F. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Educação v.29, n.2, p. 85-98, 2004 Santa Maria.

LIMA, T.C; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na produção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LIRA, W.L; PACOBAHYBA, L.D; NEVES, M.A; FORTES, S.T. **Relato de experiência do PIBID Biologia da UFRR, VII ENALIC**. Educação e resistência: A formação de professores em tempos de crise democrática. 2018.

LOBATO, M.J.S. **Aspectos Gerais da Rotina Escolar na Pré Escola**. Saberes, Natal-RN, v.1,n8, ago. 2013, 73-75.

MACHADO.C.M.I. **VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente** (SIPD/CATEDRA UNESCO) educare.com.br 2017.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75, 1998.

MARCELO, GARCIA – A identidade docente: constantes costumes. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v.01, n.01. p. 109-131, 2009.

MARIANO, A. L. S. **O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas**. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.17-26.

MARIANO, A.L.S. A aprendizagem da Docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. V.02, N. 01, 2012.

MENEZES, M.A.P; COSTA, T.B.S; KLÉBIS, A.B.S.O; **Professor iniciante: dificuldades no exercício da prática pedagógica na Educação Infantil**. Colloquium Humanarum, v.13, p. 444-451, 2016.

MIZUKAMI, M G. N et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MIZUKAMI, A. N. **Professores iniciantes, o papel da escola em sua formação**. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2011

MIZUKAMI, A. N. Aprendizagem da docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, dez –jul. 2005-2006.

MIRA, M.M; ROMANOWSKI, J.P. **Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam**. Maringá, v.38, n.3 p. 283-292, 2016.

NONO, M. A.; MIZUKAM, M.G.N. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Medição, 2011.

NONO, M. A. **Casos de Ensino e Professores iniciantes**. Tese de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 87, n.217, p.382-400, 2006

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (ORG.). Vidas de professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007. P. 11-30.

_____**O passado e o presente do professor**. In: Profissão professor. NÓVOA, a. (ORG). Profissão professor. 2 ed. Porto Editora, 1999.

_____**Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: Nada substitui o bom professor**. São Paulo: SINPRO, 2006.

_____**Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____**Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. 1ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 15 – 34p.

_____**Vida de Professores**. Porto Editora. 2000.

_____**Professor se forma na escola. Escola online**, edição n. 142, maio 2001. Disponível em: Acesso em <24/01/2019>

PAPI, S.O.G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: Um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, 2011.

PAPI, S.O.G. **Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional**. Pro-Posições. V. 25, n 1 (73), p. 199-218, UEPG, 2014P.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 39-56, dez/2010.

PIBID. - Ministério da Educação- **Portal do MEC**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em 29/06/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, J.A. **Professoras iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos**: inserção, desafios e necessidades. Dissertação de Mestrado Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Tradução Cláudia Schilling PME. **Plano de Educação**, 2015- 2025, Taubaté, São Paulo.

PRÍNCEPE, L.M; **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2017.

REALI, A.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P.; MIZUKAMI, M. da G.N. Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40,n.140,p.479-506, maio/ago.2010.

ROMANOWSKI, J. P. et al. **A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../22528>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

TAUBATÉ. **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO** - Prefeitura de Taubaté. Disponível em <<https://www.taubate.sp.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/>> Acesso em 02 de setembro de 2018.

STANZANI, E. L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013 Disponível em < <https://www.cedes.unicamp.br/>>

TELES, N.C.G; **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2019.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia**. 2008.

WONG, H. K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving** **NASSP Bulletin**, v. 88, March, 2004, p. 41-58.

ZABALZA, MI. **Qualidade na Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

ZUCOLOTTI, V.M. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

APÊNDICE 1 – Questionário usado na coleta de dados da pesquisa**Questionário:**

1- Sexo: Feminino () Masculino ()

2- Idade:_____

3- Estado civil:

a. () Solteiro (a)

b. () Casado (a)

c. () Separado(a)/Divorciado(a)

d. () Viúvo(a)

e. () Outros

4- Tem filhos?

a. () Não

b. () Sim

5- Você teve sua escolarização:

() Sempre na rede pública

() Na rede particular

() Na pública e na particular

6- Qual a sua formação?

a. () Ensino Superior – Pedagogia

b. () Ensino Superior – Licenciatura

c. () Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado)

d. () Pós-Graduação - Especialização

e. () Pós-Graduação - Mestrado

f. () Pós-Graduação - Doutorado

Se for Licenciatura, qual o curso?_____

Se for Bacharel, qual o curso?_____

7. Qual o formato em que você realizou o curso superior?

- a. Presencial
- b. Semi-presencial
- c. A distância
- d. Outros

8- Qual a principal razão que levou você a optar pelo Magistério? (marque apenas uma opção):

- a. Maior possibilidade de emprego
- b. Identificação com a carreira
- c. Influência de família e/ou amigos
- d. Outros.

9- Há quanto tempo você trabalha como professor? (Considerar o tempo de serviço nas redes Municipal, Estadual e Particular).

- a. 0 a 3 anos
- b. 4 a 10 anos
- c. 11 a 15 anos
- d. 16 a 20 anos
- e. mais de 20 anos

10- Há quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino?

- a. Há menos de um ano
- b. Entre um e dois anos
- c. Entre dois e três anos

Como temporário: _____

Como efetivo: _____

11- A sua experiência como professor até hoje se deu:

- Somente na rede municipal
- Somente na rede particular
- Em ambas as redes de ensino particular e municipal

11- Em qual segmento de ensino você trabalha?

- a. Educação Infantil
- b. Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- c. Anos Finais do Ensino Fundamental
- d. Educação de Jovens e Adultos – EJA
- e. Ensino Superior

12- Hoje qual é a sua carga horária semanal na Rede Municipal de Ensino?

- a. até 20 horas
- b. entre 20 e 30 horas
- c. entre 30 e 40 horas
- d. Mais de 40 horas

13- Ao chegar à escola, teve apoio:

- a. de um colega mais experiente
- b. do gestor
- c. do coordenador
- d. não teve apoio
- e. outros. Quem?

14- Ao chegar à escola, a orientação inicial foi mais voltada para:

- a. o conteúdo a ser ensinado
- b. o manejo da classe
- c. as regras da escola
- d. a relação professor-aluno
- e. não teve orientação inicial

15- Quais os principais desafios enfrentados no início da profissão?

16- Quais os principais desafios enfrentados hoje no exercício da docência?

17- Você foi consultado(a), alguma vez, sobre suas necessidades para a realização do seu trabalho?

- a. Não.
- b. Sim.

Se sim, quem o fez? (Assinale quantas opções desejar)

- a. Direção da escola
- b. Supervisores
- c. Colegas de trabalho
- d. Outro. Quem?

18- Como foi o início da sua carreira docente na Rede Municipal de Ensino?

Como você se sentiu?

O que foi positivo?

E negativo?

19- Como você avalia a formação realizada na escola?

Pontos positivos:

Pontos negativos:

20- Quais as maiores dificuldades que você encontra para exercer a docência na rede municipal de ensino?

21- Para você, o que auxiliaria o seu início da carreira docente?

- a. Acompanhamento da administração da escola. Quem?
- b. Cursos de formação continuada.
- c. Espaço para troca de experiências com outros professores.
- d. Outros

22- Quais ações você sugere para que os professores iniciantes se sintam (ou sejam) acolhidos?

23- Quais fatores você considera importantes para a melhoria da qualidade do seu trabalho?

(Marque até três alternativas):

- a. Receber melhor remuneração
- b. Reduzir o número de alunos por turma
- c. Receber melhor formação

- d. Contar com maior apoio técnico
- e. Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional
- f. Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse.
- g. Outras

24- O que o estimula a continuar/permanecer na Rede Municipal de Educação?
O que o desestimula?

25- Você já pensou em desistir da carreira docente?

- a. Sim
- b. Não

Se sim, o que o fez permanecer?

26- Você considera que, com o passar dos anos, terá mais facilidade na docência?

- a. Sim
- b. Não

Por quê?

27- Do que você ainda sente falta na sua formação profissional?

28- Você está satisfeito com a sua profissão?

- a. Sim
- b. Não

Justifique:

29- Como você avalia o plano de carreira do Magistério da rede municipal?

APÊNDICE 2– Roteiro Grupo Focal

Momentos	Questões	<i>Checklist</i>
Aquecimento	- Apresentação individual	- Quanto tempo de docência? - Quanto tempo nessa escola? - Quanto tempo na rede?
Desenvolvimento	- Como foi o seu ingresso profissional? - Você contou com o apoio de alguém no seu ingresso profissional? - Quais são os principais desafios enfrentados por você? - Como você enfrenta os desafios?	- Por concurso, processo seletivo, eventual? - Você contou com apoio de alguém? - Desafios e dificuldades - Enfrentamentos
Encerramento	- Quais foram as suas principais descobertas? - Que tipo de apoio da equipe gestora você gostaria de contar? - Vocês sentem a necessidade de uma formação específica para formação de professores iniciantes?	- Aprendizagem da docência - Apoio da equipe gestora - Formação continuada na escola

ORIENTAÇÕES:

- Explicar o que é grupo focal: uma discussão com foco, no caso, no início da carreira docente do professor iniciante. Não há certo ou errado, isso não é uma avaliação, irei ouvir as opiniões.

COMBINADOS:

- A identidade será preservada, por isso poderão escolher um nome ou número para se identificarem ao longo da discussão;
- Irei ligar dois gravadores para não perder nada, por isso preciso que fale um de cada vez;
- Antes de cada fala, se identificar para viabilizar a transcrição.

IMPORTANTE:

- Levar a declaração de aluno da UNITAU e termo do Comitê de Ética em Pesquisa;
- A parceira (Gabriela) vai fazer anotações das falas para viabilizar a audição e a transcrição.

APÊNDICE 3 – Plano de Formação – Professores Iniciais da Educação Infantil

Introdução

Diante da pesquisa realizada no Mestrado Profissional de Educação – Unitau, o resultado nos evidenciou que a Secretaria Municipal não possui uma formação específica para professores iniciantes. Dessa maneira, para que a pesquisa cumpra com a sua finalidade ética e política, eu, como servidora que fui beneficiada com a bolsa-auxílio para o Mestrado, elaborei um plano de formação, a partir das evidências do estudo para ser discutido com os responsáveis, visando a melhorias nos processos de inserção do professor iniciante na rotina escola e à qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que esse programa de formação para professores iniciantes, identificando os desafios desses profissionais, poderá oferecer subsídios para acolhida dos docentes nas escolas, para seu ingresso no contexto educacional, além de possibilidade para direcionar a formação continuada, pois é nesse período de início profissional que se atrai ou retém o professor iniciante na profissão. Nesse sentido, acreditamos que a formação para professores iniciantes se faz necessária na rede municipal de ensino.

Esclarecemos que esse documento foi escrito a partir das experiências e dos relatos coletados na pesquisa e tem como intuito de institucionalizar e de aprimorar as práticas docentes, garantindo o sucesso da inserção, acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes.

O texto apresenta diversas etapas a serem percorridas, envolvendo momentos formativos, com ações da Secretaria de Educação, Gestores e Professores Coordenadores, para que essa prática formativa seja consolidada.

Objetivos da formação em rede:

- Introduzir o Plano de Formação para Professores Iniciais, contribuindo para o processo de formação dos gestores, professores coordenadores e professores iniciantes;
- Auxiliar o desenvolvimento profissional dos docentes, através de formações específicas em serviço;
- Integrar de forma efetiva os professores iniciantes ao grupo profissional na unidade escolar;

- Preparar a equipe gestora para realizações de formações em horário de HTPC.

Objetivos para Gestores e Professores Coordenadores:

- Consolidar o papel de formadores dentro da unidade escolar;
- Reproduzir as formações ministradas pela Secretaria de Educação;
- Construir uma equipe colaborativa para o acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes em cada unidade escolar;
- Avaliar o trabalho realizado através de dados;
- Preparar diversas estratégias formativas que apoiem os professores iniciantes em suas práticas;
- Realizar observações de sala de aula como estratégia de formações individuais;
- Realizar reflexões entre os pares, como estratégia de melhorar a prática em sala de aula, com a participação de professores iniciantes e experientes;
- Realizar momentos de acolhida e acompanhamento;
- Diagnosticar as evidências para futuras formações.

Objetivos para os Professores Iniciantes:

- Realizar o processo de inserção docente de forma calma e tranquila, oportunizando momentos específicos para formação individual, através de observações de sala de aula, entre os pares e nos HTPCs formativos;
- Intervir no processo para aprimorar suas habilidades e competências;
- Assegurar o desenvolvimento profissional, com momentos de monitoria para registrar, criar, planejar, gerir e avaliar.

Ações da Equipe da Secretaria de Educação:

Para elaboração do plano de Formação para Gestores, Professores Coordenadores e Professores, utilizaremos as demandas de dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes, que participaram de nossa pesquisa. Partiremos dos saberes iniciais com o objetivo de ampliá-los, para assim colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

1º Etapa

Diagnosticando a Equipe Gestora

Responsável: Equipe de formação

Duração: 2 horas cada reunião

Local: Secretaria Municipal de Educação

<p>Reunião com os Gestores</p>	<p>A equipe tem algum procedimento para a inserção do professor na unidade escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Como é o acolhimento do professor em seu primeiro dia? . Você tem o hábito de apresentar a escola e os profissionais? . Com que frequência você realiza a observação das práticas do professor?
<p>Reunião com os Professores Coordenadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Como é o acolhimento do professor em seu primeiro dia? . Há procedimentos para diagnosticar as necessidades de aprendizagem do professor? . Em que momento os documentos e projetos são apresentados ao docente?

Após a aplicação do questionário para a equipe gestora, sugere-se que a equipe da Secretaria de Educação realize o levantamento dos dados para o diagnóstico inicial e, posteriormente, a elaboração das primeiras pautas formativas.

Para a próxima etapa, teremos os cronogramas dos primeiros encontros realizados pela Secretaria de Educação. Salientamos que todas as formações serão elaboradas de acordo com o resultado dos estudos dessa pesquisa e sugestões que serão colhidas pela equipe gestora e pelos professores iniciantes, de acordo com as dificuldades apresentadas nas formações. As primeiras formações serão realizadas após a Atribuição de Classe, já os procedimentos da 1º etapa serão elaborados no início do ano letivo, antes da atribuição de aulas.

2º Etapa

Responsável: Equipe de formação

Duração: 2 horas cada reunião

Local: Secretaria Municipal de Educação

Cronograma com a Equipe Gestora: Elaboração de documentos da inserção docente

1ª Reunião Equipe Gestora	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o Plano de Formação para Professores Iniciais da Educação Infantil; - Leitura: PAPI, S.O.G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. Pro-Posições. V. 25, n 1 (73), p. 199-218, UEPG, 2014P; - Discussão; - Relatos sobre a sua experiência como Professor Iniciante.
2ª Reunião Equipe Gestora	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração dos Procedimentos de Apresentação da Educação Infantil dentro da unidade escolar, com objetivo de unificar as formas de inserção inicial. (acolhida, estrutura administrativa e pedagógica, apresentação a equipe escolar); - Elaboração dos documentos de apresentação dos Projetos Institucionais e Rede; - Elaboração dos processos de inclusão do professor na equipe escolar.
1ª Reunião com os Professores após Atribuição de Classes	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº180, de 27 de dezembro de 2007) Capítulos XII, XIII, XIV, Anexo XII; - Apresentação da Lei Complementar nº 1, de 4 de dezembro de 1990, atualizada até 31 de dezembro de 2007. Subseção III, IV, V, III. Seção II, Capítulo V, Título VI, Capítulo II.
2ª Reunião com os Professores após Atribuição de Classes	<ul style="list-style-type: none"> - Regimento interno da Educação Infantil; - Dúvidas.
3ª Reunião com os Professores após Atribuição de Classes	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo da Educação Infantil e projetos da Secretaria de Educação; - Dúvidas e vivência do currículo.
4ª Reunião com os Professores após Atribuição de Classes	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, preenchimento e vivências: - Dossiê; - Ficha de acompanhamento; - Sondagem; - Cantinhos; - Semanários.
Acompanhamento nas unidades	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a equipe escolar; - Apresentar os Projetos Institucionais; - Apresentar as regras internas; - Acompanhamentos e orientações para planejamentos; - Observação de sala de aula semanalmente com feedback em sete dias; - HTPCs direcionados aos professores iniciantes, junto e separados da equipe escolar, de acordo com a necessidade; - Diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos professores iniciantes, de acordo com as observações de sala de aula e entrevistas com os professores; <p>Todas as ações serão executadas de acordo com o documento que foi elaborado junto com a equipe gestora na 2ª etapa.</p>
Reuniões mensais com Gestores e Professores Coordenadores	<p>De acordo com as necessidades dos professores iniciantes, diagnosticadas pela equipe escolar através do Google forms, da observação de sala de aula e da análise de atividades, pretende-se embasar teoricamente as reuniões com textos referentes às dificuldades e apresentar formações para serem revertidas para a equipe docente em HTPC, para, assim, à luz das reflexões com a equipe docente, diagnosticar novas pautas, pensando em novas estratégias pedagógicas.</p>
Reuniões mensais com Professores	<p>Essas reuniões e o acompanhamento específico na unidade terão duração de três anos, sendo realizada duas vezes ao mês na Secretaria de Educação, para acompanhar os</p>

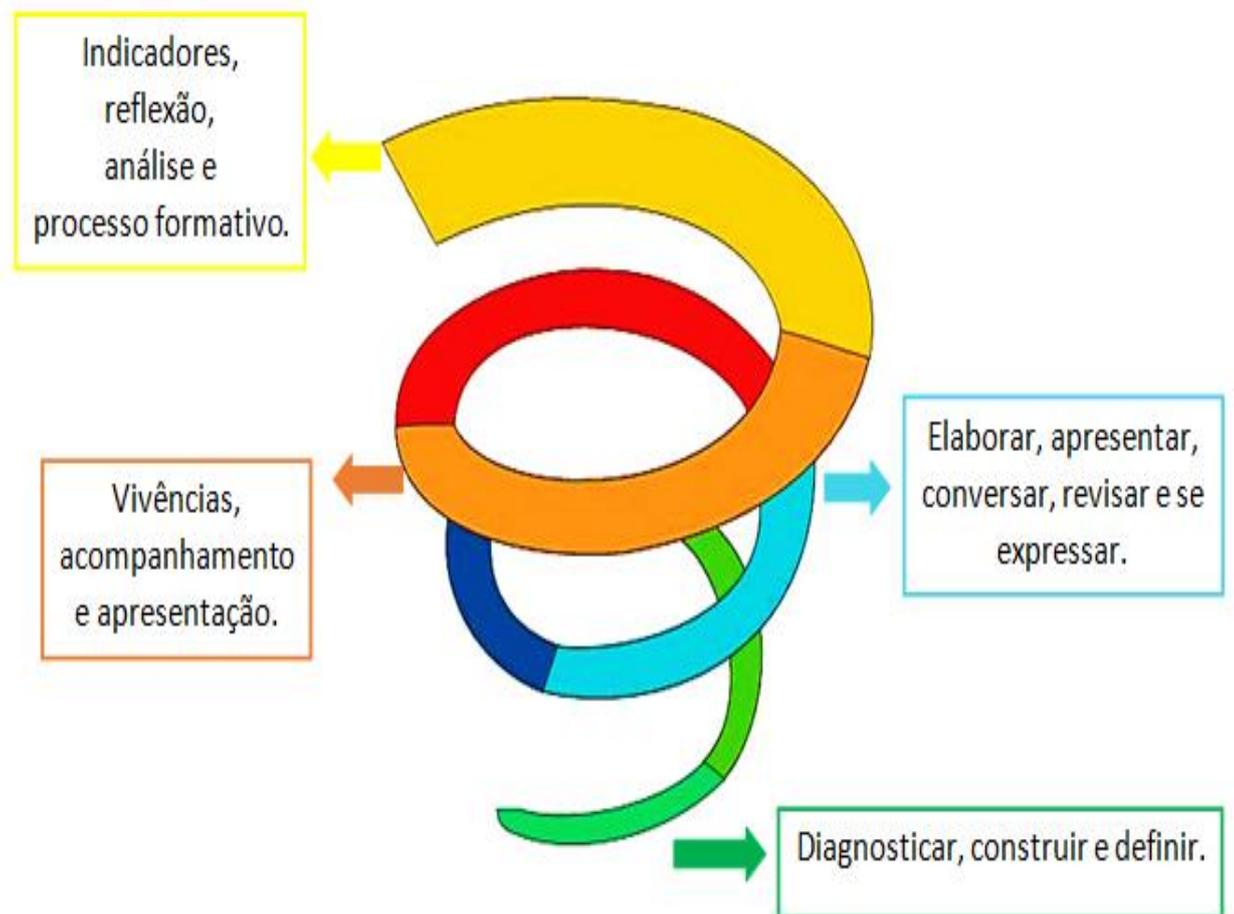
Iniciantes no horário de HTPC	professores iniciantes, abordando temas relevantes de acordo com as dificuldades apresentadas e as práticas exitosas.
--------------------------------------	---

Para avaliação dessa proposta formativa, é preciso considerar o processo de sistematização e continuidade das ações que serão evidenciadas pelos supervisores de ensino. A reflexão da prática será realizada pela equipe gestora e professores iniciantes, podendo ser feita através de entrevista ou de um roteiro que mostre ações, nas quais o profissional, num processo de autoavaliação, identifique aspectos em que ainda precisa de ajuda ou apoio. Essa avaliação tem o objetivo de mostrar ao professor, ao pedagogo ou ao gestor, quais são os aspectos das ações formativas que precisam ser aprimorados.

Os instrumentos de avaliação processual e acompanhamento serão:

- 1 Indicadores de resultados da prática pedagógica, através das sondagens;
- 2 Reflexão sobre a prática formativa do professor; através de feedbacks e vivências em HTPC;
- 3 Observação da prática do professor; professor coordenador e gestor. Utilizaremos o guia de observação de sala de aula da Secretaria Municipal de Educação;
- 4 Feedback de acompanhamentos das aulas, que será realizado individualmente em horários reservados de HTPC;
- 5 Análise dos semanários dos professores;
- 6 Análise dos registros reflexivos dos professores gestores e dos professores coordenadores;
- 7 Análise das atividades de sondagem das crianças e dos registros;
- 8 Retomada das hipóteses iniciais dos professores, professores coordenadores e gestores, comparando-as reflexivamente com o processo de construção do conhecimento, para elaborar o “antes e o depois” das formações;
- 9 Planejamento da documentação do processo formativo por meio de registros reflexivos, portfólios, vídeos e fotos, com vistas a contemplar a proposta pedagógica da Secretaria de Educação e da escola.

Plano de Formação do Professor Iniciante:



ANEXO 1 - OFÍCIO



UNITAU

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 –082/2018

Taubaté, 30 de agosto de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)



Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão realização de pesquisa pela aluna **MONALISA RAYMUNDO BARBOSA**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOLHIDA E ACOMPANHAMENTO”**. O estudo será realizado com professores iniciantes de educação infantil, admitidos desde 2014, sob a orientação da Prof. Dra. **Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**. Para tal, será realizada aplicação de questionários sociodemográfico composto de perguntas abertas e fechadas, bem como grupo focal com duas escolas que tenham mais professores iniciantes, 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 Monalisa Raymundo Barbosa, telefone (12) 98181-4771, 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

Ilmo. Sr Cláudio Teixeira Brazão
Secretário de Educação
Praça Oito de maio, S/N
Taubaté – SP.

Coordenação, p/ análise.
30/08/2018

de acordo.

Prof. Renato de Sousa Almeida
Diretor de Departamento

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

LOCAL, DIA e MÊS de 2018.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“COLOCAR O TÍTULO DE SEU PROJETO”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) **ESCREVER SEU NOME**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de **DESCREVER = ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS, GRUPO FOCAL, ETC.** com **DESCREVER O Nº E PERFIL DOS PARTICIPANTES** que atuam nesse local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO**INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO****COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO****INDICAR A CIDADE E O ESTADO**

ANEXO 3– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Professores Iniciantes na Educação Infantil: Acolhida e Acompanhamento.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

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 do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Professores Iniciantes na Educação Infantil: Acolhida e Acompanhamento

Objetivo da pesquisa: - Conhecer como se deu a inserção dos professores na rede de ensino;

- Identificar as situações geradoras de apoio e acompanhamento por parte da equipe gestora;
- Identificar situações que contribuíram para a construção do seu desenvolvimento profissional;
- Analisar, sob a percepção dos professores iniciantes na Educação Infantil, como tem acontecido sua experiência docente.

Coleta de dados: Após a contagem de todos os dados, será realizado o teste-preliminar, posteriormente será feito o envio dos questionários através do Google docs, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, explicando a natureza da pesquisa, os objetivos e o sigilo da identidade, visando ao interesse e comprometimento do professor em participar. Após compilar a quantidade de professores iniciantes por escolas, serão escolhidas duas escolas, que tiverem o maior número de professores iniciantes, para a realização dos grupos focais. O número mínimo de participantes para o questionário será de trinta professores e para o grupo focal serão escolhidas duas escolas com maior número de professores iniciantes.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário e grupo focal (entrevistas, aplicação de questionários, grupo focal, etc.), 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 a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de aplicação de questionários e grupo focal, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Universidade

de Taubaté (SP), 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 do questionário o qual, para essa pesquisa, conterà perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas permitem ao pesquisado responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões; já as perguntas fechadas são as que o sujeito de pesquisa escolhe umas opções pré-definidas pelo pesquisador. Também serão realizados dois grupos focais com professores voluntários de duas escolas que apresentarem maior número de professores iniciantes.

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 acolhida e o acompanhamento do professor iniciante na Educação Infantil. 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 estudo.

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: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Universidade de Taubaté (SP), Monalisa Raymundo Barbosa, residente no seguinte endereço: Av. Durvalina Silva Aguiar, nº 250, Santa Inês I, São José dos Campos, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 981-814771, inclusive com ligações à cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 996-434398. 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 compõem 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 pelo(a) pesquisador(a), 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 sobre como é realizado o acompanhamento e acolhida de professores iniciantes na Educação Infantil.

ANEXO 4 Declaração assinada pelos sujeitos de pesquisa

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.

LOCAL, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____



Monalisa Raymundo Barbosa
Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO 5- Plataforma Brasil

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores iniciantes na educação infantil: acolhida e acompanhamento

Pesquisador Responsável: MONALISA RAYMUNDO BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00689618.6.0000.5501

Submetido em: 30/10/2018

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1206228

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Nome do Documento	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2					
Pendência de Parecer (PO) - Versão 2					
Documentos do Projeto					
Comprovante de Receção - Submissão 3					
Cronograma - Submissão 3					
Declaração de Instituição e Infraestrutura					
Declaração de Pesquisadores - Submissão 3					
Folha de Rosto - Submissão 3					
Informações Básicas do Projeto - Submissão 3					
Orçamento - Submissão 3					
Projeto Detalhado / Brochura Investigação					
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa					
Apreciação 3 - UNITAU - Universidade de Taubaté					
Projeto Completo					

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	MONALISA RAYMUNDO BARBOSA	2	30/10/2018	09/11/2018	Aprovado	Não	[Ações]

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	08/11/2018 14:16:47	Parecer liberado	2	Coordenador	UNITAU - Universidade de Taubaté	PESQUISADOR	
PO	09/11/2018 12:52:50	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	08/11/2018 13:13:37	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	08/11/2018 10:00:48	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	09/11/2018 09:07:59	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	30/10/2018 13:42:35	Indicação de Relatoria	2	Secretária	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	30/10/2018 13:42:04	Aceitação do PP	2	Secretária	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	30/10/2018 13:38:52	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UNITAU - Universidade de Taubaté	
PO	22/10/2018 15:53:58	Parecer liberado	1	Coordenador	UNITAU - Universidade de Taubaté	PESQUISADOR	
PO	22/10/2018 11:26:11	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	UNITAU - Universidade de Taubaté	UNITAU - Universidade de Taubaté	

Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s)

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto	Tipo do centro	Código do Comitê que está analisando o projeto