



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PROFESSORES INICIANTE: INSERÇÃO, PERMANÊNCIA NA ESCOLA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

INITIATING TEACHERS: INSERTION, STAY IN SCHOOL AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Arnaldo NOGARO¹

Adriana Salete LOSS²

Vivian Martinez Mendes MOREIRA³

RESUMO

O artigo decorre de investigação para identificar entre as percepções dos professores iniciantes, se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam sua inserção, permanência e desenvolvimento da prática pedagógica. O estudo de campo foi com 15 professores da Educação Básica. A metodologia qualitativa de abordagem descritivo-interpretativa, constituiu-se da técnica de entrevista semiestruturada. A análise dos dados tem enfoque qualitativo. Os resultados apontam para a necessidade de pensar princípios que balizem mudanças profícuas que envolvam as escolas formadoras, os sujeitos em formação e o ambiente escolar, como parte da sinergia coletiva necessária para revigorar a esperança na profissão de professor e de que este pode ser um lugar para se ocupar e trabalhar, evitando o desalento existente hoje.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Inserção profissional. Professor iniciante.

ABSTRACT

The article is based on research to identify among the perceptions of beginning teachers, whether the conditions, characteristics and contexts of professional Enable their insertion, permanence and development of pedagogical practice. The field study was with 15 teachers of Basic Education. The qualitative methodology of descriptive-interpretative approach consisted of semi-structured. Data analysis has a qualitative focus. The results point to the need to think about principles that guide fruitful changes involving training schools, subjects in training and the school environment, as part of the collective synergy needed to reinvigorate hope in the teaching profession and that this can be a place to occupy and work, avoiding the discouragement that exists today.

Keywords: Professional development. Professional insertion. Beginner teacher.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, narnaldo@uricer.edu.br.

² Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fronteira Sul, adriloss@uffs.edu.br

³ Graduanda em Medicina, 3mvivian@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

O ingresso na profissão docente, mais especificamente os primeiros anos de exercício profissional têm sido pouco explorados como objeto de pesquisa. O grande número de licenciados que não exercem a profissão de professor, procuram outras ocupações ou desistem após um primeiro período de experiência (muitos inclusive tomam esta decisão após os primeiros contatos com a sala de aula nos estágios) deveria nos dizer alguma coisa (VAILLANT; MARCELO (2012; NUNES; CARDOSO, 2013; PAI; MARTINS, 2010). Some-se a isso o baixo interesse dos jovens pela profissão de professor e por cursar licenciatura, mesmo nas universidades públicas onde há gratuidade.

Estas evidências nos levaram a pensar não somente na formação inicial do professor, mas também no seu ingresso na atividade profissional e no seu acompanhamento nos primeiros anos de docência, intenção materializada numa pesquisa de campo realizada e ora, parte dela, traduzida neste artigo. Esta foi desenvolvida com a intenção de investigar se as condições, características e contextos do exercício profissional possibilitam a inserção, permanência e desenvolvimento da prática pedagógica do docente iniciante. Desse modo, o texto apresenta apontamentos teóricos sobre a inserção profissional, a proposta metodológica de investigação e as reflexões acerca dos resultados da pesquisa.

2. APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Aprender o ofício da profissão docente é tarefa árdua, pois requer o permanente aprender e desaprender no processo de construção da identidade profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1999) explicita que a formação de professores é a área mais sensível de mudanças em curso no setor educativo. O autor chama atenção para o fato de que a formação da profissão requer não a adesão às reformas educacionais, que na sua maioria são de políticas econômicas, mas a construção de propostas que recriem a formação do professor por “dentro” da profissão.

Formosinho e Machado (2009, p. 146) consideram que o processo de profissionalização ocorre em três fases: preparação formal, iniciação ao ensino e formação contínua. Na iniciação ao ensino, que corresponde aos primeiros anos de atividade profissional, é o momento em que o “[...] recém-profissionalizado adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica da sobrevivência profissional (a nível de sala de aula, da escola e do sistema).” Tratar do início da vida profissional é ampliar o conceito de formação, diria até que se trata de ocupar um interstício que há entre a formação inicial e a continuada, encampar um “vazio” pouco



explorado e de baixa visibilidade, porém, importante para a permanência e desempenho futuro na profissão.

Lima (2004) caracteriza a fase de iniciação na docência, basicamente, pela passagem do estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Huberman (2000) refere-se a três fases da vida profissional do professor: a entrada na carreira, a fase de estabilização e a fase da diversificação. Ao tratar da entrada na carreira, destaca duas características: sobrevivência e descoberta. Os aspectos relacionados à sobrevivência são mais de ordem negativa, os denominados de “choque do real” e aqueles relacionados à descoberta dizem respeito ao entusiasmo inicial, vinculados ao altruísmo do ingressante.

A ideia de “sobrevivência” transmite com clareza o que este período representa para o professor iniciante. É uma travessia que terá que fazer, obrigatoriamente se quiser permanecer na profissão, geralmente de forma solitária, isolado, sem muito amparo de colegas, dirigentes de escolas ou gestores públicos. Praticamente não há políticas públicas que o apoie. É mais ou menos natural que seja assim, quase não surgem questionamentos a este respeito.

Talvez, muitos não se deem por conta, mas o que está como pano de fundo de toda esta questão é o questionamento do que significa ser um profissional do ensino e da aprendizagem, o que significa ser professor? Day (2001) chama atenção para as transformações que ocorreram nos últimos anos que desafiam a autonomia profissional dos professores e levantam a questão sobre o que significa ser um profissional sob o escrutínio público cada vez maior. Segundo o autor (2001, p. 102) a entrada na carreira docente é crucial para os professores na construção de suas visões pessoais e de como se comportar como profissionais.

Os seus “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também de influências das culturas da sala de aula e da sala dos professores. (Day (2001, p. 102)

Day (2001) refere-se a três fases pelas quais o professor principiante passa: “lua-de-mel”, de “crise”, de “fracasso” ou de “ir levando”. García (1999), por sua vez, refere Feiman e suas quatro fases de formação/atuação como professor: pré-treino, inicial, de iniciação e formação permanente. Embora, cada uma delas afete o professor em algum aspecto, irá interferir na forma como concebe o ensino e vai depender da resiliência de cada um o que vai ocorrer no futuro, como vai fazer o enfrentamento da “crise”. “Verifica-se, rapidamente, uma ‘crise’, porque é provável que exista uma discrepância entre as aspirações do indivíduo e a cultura da instituição.” (DAY, 2001, p. 102).

Nesta pesquisa interessa-nos a fase do “aprender a ensinar”, que segundo García (1999, p. 112) sistematicamente tem sido esquecida “[...] tanto pelas instituições universitárias como por



outras instituições que se dedicam à formação permanente dos professores.” Esta fase possui características próprias que merecem atenção e estudo detalhado, além de preocupação de formadores, das escolas e de outros profissionais relacionados. “É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principalmente devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.” (BORKO, 1986 *apud* GARCÍA, 1999, p. 113).

Há uma série de fatores envolvidos na dimensão pessoal e profissional do professor iniciante. Normalmente são jovens, com muitas expectativas e ideais, inseguros pela falta de experiência e de conhecimento de como a sala de aula, a escola e o sistema funcionam, além da ansiedade natural de quem está iniciando uma nova etapa. Alguns trazem lacunas na formação que dificultam o desenvolvimento do planejamento, a transferência de conhecimento e a ação docente. “Salienta-se como sendo característico deste período a insegurança e falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes.” (GARCÍA, 1999, p. 114). A estes elementos somam-se àqueles próprios do cotidiano da escola como conflitos, indisciplina, relacionamento com pais, cansaço físico e mental, baixa motivação de estudantes e professores, desestímulo por parte de professores que atuam há mais tempo, dentre outros, que conjugam um ambiente desfavorável para quem está iniciando, principalmente quando não há suporte ou apoio adequados.

Para Pimenta e Lima (2004), a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Assim, a inserção na profissão docente, requer o alargamento do tempo vivido no território da profissão e de estratégias de processos autoformativos para a competência profissional, a qual implica um conhecimento situado “[...] na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem.” (ALARCÃO, 1996, p. 18-19).

Portanto, há necessidade de conhecermos melhor este processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, os valores, condutas, saberes da profissão ... aquilo que García (1999) denomina de cultura escolar, na qual estão envolvidos os aspectos organizacional e pessoal/profissional que produzem formas comportamentais as quais Lacey (*apud* GARCÍA, 1999) denominou de: ajustamento interiorizado, submissão estratégica e redefinição estratégica. O que faz um docente adotar uma ou outra? O que o leva a conduzir determinado comportamento de submissão ou de resiliência? Por que alguns continuam mesmo diante das adversidades vividas neste período e outros não? Estes e outros questionamentos nos levaram à pesquisa. Sabemos que não teremos todas as respostas, talvez algumas, e, quem sabe, parte delas,



inesperadas ou imprevistas em nossas hipóteses iniciais.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa qualitativa, de abordagem descritivo-interpretativa e sob a configuração de revisão bibliográfica e estudo empírico⁴, teve como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada composta por doze questões entre fechadas e abertas, com professores da Educação Básica. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos analisados. Desse modo, passamos a descrever os processos da investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi definido como público-alvo professores em exercício da docência na Educação Básica, com atuação profissional de até no máximo cinco anos. Assim, para a escolha dos 15 sujeitos da pesquisa foram selecionadas escolas públicas estaduais e privadas de um município da Região Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

Após as transcrições das falas dos sujeitos, a análise dos dados foi feita seguindo a abordagem qualitativa. Para abrigar os dados foram definidas duas categorias a serem problematizadas e refletidas a seguir: inserção e permanência na vida profissional; e, atuação na escola e desenvolvimento da prática pedagógica. Para a análise e reflexão das categorias utilizamos autores como: Day (2001), Formosinho (2009), Garcia (1999), Lima (2004), Estrela (2010), Nunes e Cardoso (2013), Papi e Martins (2010), Vaillant e Marcelo (2012), dentre outros.

4. RESULTADOS E REFLEXÕES PERTINENTES

O estudo investigativo revelou que os 15 professores entrevistados possuem em média 2,5 anos de experiência docente, 100% são do sexo feminino, possuem graduação na área em que atuam, embora um deles ainda não tenha concluído a mesma e, 60% já realizaram sua pós-graduação. Sua faixa etária está entre dezessete e vinte e quatro anos. Nesse viés, seguimos a apresentação e reflexão dos dados coletados.

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da Universidade onde ocorreu e está cadastrada sob o número CAAE – 82443718.0.0000.5351



4.1 Inserção e permanência na vida profissional

Estrela (2010, p. 23) traduz o ingresso na profissão de maneira muito objetiva em um questionamento: “Que docente não se lembrará dos seus primeiros dias de aula e dos sentimentos de auto-importância, alegria e entusiasmo por começar uma carreira, à mistura com sentimentos de apreensão e receio?” Perguntar aos docentes como isso ocorreu com cada um e coletar suas percepções a respeito de sua indução profissional foi o mote para iniciar a conversa e permitir que eles falassem sobre este acontecimento.

4.2 Inserção na escola e a gênese do exercício profissional

O que poderíamos destacar é que os docentes, quase maciçamente, retratam suas intenções e seus objetivos mais profundos pela escolha da profissão, como fez o professor B: “Durante a minha graduação eu sabia que queria seguir nessa vida acadêmica, mas eu sentia muita falta da prática. Então aí surgiu a oportunidade de eu iniciar de fato a carreira como docente.” (Entrevista, 2020). Nesse sentido, o professor I reitera a sua satisfação com a entrada na profissão e o aprendizado adquirido. “Foi um momento também de adaptação, em que eu aprendi muitas questões de metodologias, no modo como se relacionar com os alunos, como conduzir as aulas, considero que esse ingresso foi muito bom.” (Entrevista, 2020).

Huberman (2000) externa que a fase de “entrada na carreira” é marcada por dois sentimentos básicos: sobrevivência e descoberta e que nem sempre todos os professores experimentam-nos conjuntamente, podendo, dependendo das circunstâncias e do perfil do professor experimentar um ou outro. Para ele (2000) na predominância da “descoberta”, a iniciação à docência tenderia a apresentar-se mais fácil, e, quando o aspecto dominante é a “sobrevivência”, esse período revela-se mais difícil em decorrência das muitas contradições e problemas enfrentados. Mesmo que caminhem paralelamente quando no início do exercício profissional, poderá ocorrer somente um dos sentimentos como predominante e isto pode gerar o desequilíbrio em favor de aspectos positivos ou negativos que incidem na permanência ou não na profissão.

Os professores ingressantes possuem uma característica comum: são aprendizes vorazes e expressam preocupação em aprender tudo o que podem, no menor tempo possível. Day (2009), demonstra que esta curva de aprendizagem permanece ascendente durante os primeiros anos de inserção e que possui tendência a estabilizar e se tornar até repetitiva, em muitos casos, após quatro ou cinco anos de exercício da atividade docente. Isto não invalida a tese de que este período se



notabiliza por ser de intenso aprendizado, apesar de toda a instabilidade que o caracteriza.

Devemos prestar atenção para um aspecto crítico que é a rotina e o automatismo a que são submetidos os professores principiantes. Este gera prejuízos pessoais, pois se sentem sobrecarregados e estressados diante das tarefas, e em meio a uma realidade que pouco conhecem; ao mesmo tempo que atrapalha sua performance como trabalhador, pois, conforme Day (2001), conseguir tempo para uma reflexão e diálogo contínuos é um primeiro desafio na construção de culturas de aprendizagem profissional.

Pesquisadores atribuem relevância à presença e acompanhamento de um professor especialista que possa ter mais que cinco anos de experiência, com elevado nível de conhecimento, destreza, com dedicação especial e constante junto ao professor iniciante, que alguns denominam de Mentor. Isto auxiliaria na condução das atividades, orientaria no planejamento didático-pedagógico e na resolução de problemas com que se depara. Vaillant e Marcelo (2012, p. 128) esclarecem como cada professor pode se posicionar diante de um problema, o que nos permite compreender a real relevância do professor especialista. Para eles,

[...] o sujeito especialista atende à estrutura abstrata do problema e utiliza uma variedade de tipos de problemas armazenados em sua memória. Os principiantes, pelo contrário, são influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, portanto, têm dificuldades para representá-lo de forma abstrata.

Os docentes principiantes zelam pela autoimagem, por corresponder adequadamente e com eficiência ao trabalho. A parte operacional, a “eficiência” pesa mais que a finalidade, o sentido, o que pode levar a uma certa rotina com pouca inovação, conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 130) quando dizem que, em geral, “[...] estão muito preocupados com o ‘como’ e menos pelos porquês e quando.” Por isso são muito zelosos em seguir o planejamento da escola, o que muitas vezes, faz com que dediquem maior atenção ao “como” fazem seu trabalho do que o “porquê” estão fazendo. Este aspecto representa boa parte daquilo que podemos denominar de sua “segurança psicológica”.

Perguntamos aos docentes para relatarem a respeito de sua acolhida pela direção e colegas na escola. Todos afirmam que foram bem recebidos, mas há aspectos a considerar, em algumas situações específicas. Um professor relata que foi bem recebido e acolhido pessoalmente, mas não em suas ideias e sugestões, encontrava resistências de colegas e até dos gestores. Este mesmo educador relata que, por estar iniciando e trabalhar com crianças, era considerado mais um “cuidador” do que um professor e que na relação com a direção sentiu um distanciamento maior do que com os outros colegas e professores.

Quando se atribui ou concebe o professor somente como um profissional “cuidador” estamos desconsiderando a complexidade da natureza docente. Formosinho (2009, p. 91) lembra que sendo a



[...] docência, também, uma profissão de serviço, ela é, simultaneamente, uma ação de ensino e uma ação de cuidados; tem na ação cotidiana, dimensões técnicas mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas.

Os professores revelam que identificaram certa desconfiança pairando no ambiente escolar, pelo fato de serem novos integrantes, possuir ideias inovadoras e representar certa “ameaça” a quem se encontrava na escola há mais tempo, conforme o depoimento da professora M que assim diz:

Primeiramente a gente é taxado como inexperiente. Quando a gente começa a mostrar nosso trabalho as pessoas percebem que todo mundo tem potencial, que está apto para trabalhar. Com o tempo a gente consegue ir mostrando o porquê que a gente está nesse ambiente. Que é para fazer um bom trabalho. (Entrevista, 2020).

Papi e Martins (2010, p. 44) afirmam que o período de iniciação pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica “[...] ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.” É um acontecimento gerador de diferentes enfrentamentos por parte do professor, seja nas questões de ordem pessoal seja nas de ordem profissional e para as quais nem sempre está apto a superar. Isto faz com que ele questione, inclusive, sua capacidade, sua formação e a postura que assume.

4.3 Acolhida e permanência na profissão

Os dados revelam que em algumas escolas, na acolhida e no acompanhamento do professor iniciante, ocorrem percalços pela estrutura administrativa e pela organização da gestão com número reduzido de pessoas, além da ausência de um professor que responda, de forma explícita e intencional, pela recepção dos novos integrantes. O diretor responde pela gestão e, também, acompanha os novos professores, em alguns casos, o coordenador pedagógico auxilia nesta função. As inúmeras atividades nem sempre permitem ao gestor disponibilizar tempo e atenção adequada para acompanhar os novos professores, inclusive no que diz respeito conferir a disponibilidade de infraestrutura física e pedagógica necessária para o desenvolvimento de seu trabalho, como revela o professor N.

Um ponto a destacar que a escola nos oferece somente uma diretora, não há coordenador pedagógico, vice-diretor, secretário ou afim. Todos precisam trabalhar do seu jeito, contando com o apoio dos próprios colegas. Ingressei na escola já era meados de março e as aulas já haviam iniciado. Senti dificuldade em função da estrutura da sala de aula, que por ser utilizada pela primeira vez como espaço



educativo, não contava com muitos recursos. O pedagógico ficava por minha conta. (ENTREVISTA, 2020).

A participação e envolvimento efetivo dos gestores da escola, especialmente do diretor, é um fator decisivo para a permanência do professor e o bom desempenho das suas atividades, como Vaillant e Marcelo (2012, p. 139) escrevem: “[...] envolvimento e o apoio ativo do diretor são fundamentais.” Para Day (2001, p. 134), o relacionamento entre os diretores das escolas e os professores proporciona um modelo para “[...] todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula, está diretamente relacionado com a capacidade de as escolas se desenvolverem.”

Outra questão que pode ser percebida é a ausência de parâmetros, políticas e orientações mínimos que sejam seguidos pelas escolas em relação ao professor principiante, fazendo com que as diretrizes didático-pedagógicas, quando existentes, destroem entre elas. Alguns sujeitos sequer mencionam aspectos relacionados a este quesito, outros citam como algo importante e que deu segurança ao seu trabalho, permitindo inclusive exercício de sua criatividade, como relata o professor D. “Tinha no começo, bastante insegurança e eles me ajudaram nessa questão, dando liberdade para fazer a parte didática do meu jeito; uma coisa mais criativa minha.” (Entrevista, 2020).

Não é prática comum apresentar os espaços que compõem o ambiente e o universo da instituição. Apenas um professor faz referência ao fato de a direção ter lhe apresentado a escola. Esse descuido, por parte do gestor, em situar o recém-chegado, dos fluxos, processualidade e contexto para que possa inserir-se com mais rapidez e segurança, revela uma deficiência no seu processo de liderança e compreensão sistêmica.

Niza e Formozinho (2009) falam do isolamento ou do ambiente criado nas escolas que submete o professor a um trabalho solitário fazendo com que haja um empobrecimento da prática e levando os professores ao adoecimento pela ausência de apoio mútuo, de espírito coletivo, inexistência de trocas e de efetivo relacionamento entre pares, impedindo a instalação de uma comunidade de prática que possa dar suporte ao professor. Os autores referidos (2009, p. 345) denominam de "cultura autista" que impede a socialização e a cooperação mútua, ou seja, de isolamento de cada professor em relação aos outros “[...] que faz com que os professores não recorram habitualmente a formas sociais e compartilhadas de construção das suas competências profissionais.”

Procuramos saber se os professores iniciantes haviam vivido experiências em escolas diferentes. Nesse quesito, 50% deles já haviam passado por mais de uma e identificam diferenças entre elas que variaram da sua organização pedagógica até a estrutura física. Transparece em seus



depoimentos que a característica da escola, modelo de gestão e organização interna interferem em seus sentimentos, nas suas atuações e na forma como vão organizar o seu trabalho. Juntamente com esse questionamento, interrogou-se a respeito de quais sentimentos emergiram quando de sua chegada à escola e no desenvolvimento de seu trabalho.

Os professores relatam a existência de sentimentos de ordem positiva e negativa. Insegurança foi o aspecto referido por 50% dos educadores, seguido do medo, que também apresentou grande incidência. Em muitos casos, o primeiro sentimento foi negativo, com o passar do tempo e o desenvolvimento da prática, foram sobrepostos pelos sentimentos positivos que emergiram. Estrela (2010, p. 25) refere-se a esta mesma condição quando diz que os “[...] sentimentos iniciais de nervosismo, timidez e constrangimento são compensados ou ultrapassados pela conquista de segurança, desembaraço e sentimento de desenvolvimento pessoal.”

Os docentes expressam que apesar do convívio com colegas e do ambiente coletivo em que estão envolvidos há muitas circunstâncias nas quais sentem-se solitários ou responsáveis por certas decisões que nem sempre se consideram preparados ou suficientemente seguros. Vaillant e Marcelo (2012) estão seguros de que os docentes principiantes precisam de um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão. Chamamos a atenção para a importância das políticas de formação e os gestores preverem mecanismos de apoio para auxiliar os professores nesta travessia, pois não podemos esquecer que é uma fase para aprender o ofício da docência, entendendo que a forma como ele a experimenta ou faz seu percurso vai ser determinante para que permaneça e exerça ou não a profissão com motivação e alegria.

Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 125).

Inquerimos os docentes para que identificassem aspectos positivos sentidos em relação à sua prática. Suas respostas foram de diferentes matizes: gratidão pela evolução das crianças; mudança com a experiência, aquisição de maturidade; autorreflexão a partir da prática; crescimento profissional, percepção da necessidade de aprendizagem permanente; admiração dos alunos; maturidade na relação professor x aluno; expansão da visão de mundo; aprender a ser flexível, reformular conceitos; superação de desafios; descoberta da importância do processo de formação; amor pela profissão. De todos os indicadores apontados o de maior incidência foi o de gratidão pela evolução e aprendizado dos estudantes. García (2010, p. 6-7) refere-se que “[...] motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação



por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam.” Este aspecto situa-se como principal tipo de motivação profissional docente, considerado como componente interno, da subjetividade do professor, está acima de outros como salários, prêmios, conhecimento que seriam fatores externos.

O ingresso na profissão e os primeiros anos de docência são carregados de um sentido particular, não só por oportunizar experiências e contatos concretos com alunos e colegas, onde aprendem e compreendem as diferentes faces do ofício docente, mas por ministrar aulas, relacionar-se com os pais, resolver conflitos e mobilizar os estudantes para o estudo. É neste momento que começam a fazer parte da “cultura escolar”, com rituais próprios, onde sentem as resistências e rejeições dos colegas e a entender que naquele ambiente há uma “cultura profissional”, o que faz com que alguns autores denominem de “choque de realidade” (VAILLANT; MARCELO, 2012), que é quando os docentes principiantes entram em contato com certos problemas específicos de seu status profissional. Estrela (2010) externa que quando o receio e a frustração prevalecem fala-se em choque de realidade, pois a descoberta de uma realidade bem diferente da idealizada provoca sentimento de perda de autoconfiança.

O profissional com novos conhecimentos e até metodologias mais proativas, chega na escola e entra num dilema ao deparar-se com colegas ambientados a uma cultura profissional pautada por funções burocráticas e de desincentivo a quem está começando. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 134), mesmo quando não há o abandono “[...] um começo com dificuldades na sua carreira docente pode reduzir sua confiança na profissão e fazer com que os alunos e as escolas se ressintam.” A consequência é o abandono por um número significativo de professores que deixam a profissão desalentados pelas contradições experimentadas e por se sentirem impotentes para fazer o enfrentamento necessário. Os autores (2012) fazem referência ao alto número de docentes que desistem segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e que não se trata de uma particularidade ou casos esporádicos de um país, mas uma ocorrência de muitos.

Para tanto, dando continuidade às reflexões apresentamos a seguir reflexões referentes à segunda categoria para a compreensão do objeto de estudo.

4.4 Atuação na escola e desenvolvimento da prática pedagógica

O ingresso na vida profissional, mais especificamente na escola, é marcado por sentimentos contraditórios, por conflitos, por alegrias, por circunstâncias e fatos com os quais o professor vai lembrar ou rememorar ao longo de sua vida, constituindo-se em signos de sua vida pessoal e



profissional. Neste tópico trataremos do espaço escolar e do professor dentro dele, na sua ação e prática pedagógica.

4.4.1 Experiências no ambiente escolar

Para investigar a respeito dos entraves que os professores encontram solicitamos que apontassem as maiores dificuldades sentidas e se, diante dos obstáculos, teriam ou não pensado em desistir ou abandonar a profissão. As dificuldades giraram em torno de tópicos bem específicos: relacionamento com os pais; dificuldades de controle disciplinar dos estudantes; insegurança no domínio de conteúdo; fragilidade metodológica; acolhimento por parte da escola; gestão da escola. A grande incidência das respostas concentrou-se no relacionamento com os pais e nas dificuldades de controle disciplinar dos estudantes.

No tocante ao relacionamento com pais mencionam desde a pouca compreensão dos genitores em relação à proposta pedagógica até a forma de se comunicar ou o que lhes falar em determinadas circunstâncias como podemos conferir o que diz o professor E.

Tinha toda uma insegurança de saber até que ponto poderia organizar a turma, mostrar aos pais que algumas questões disciplinares estavam acontecendo, chamar atenção, de que forma eu poderia fazer isso melhor por falta dessa orientação inicial. Principalmente no primeiro ano, lembro que senti bastante dificuldade porque não sabia como poderia dizer isso aos pais, de que maneira poderia colocar algumas questões de indisciplina, no caso. (ENTREVISTA, 2020).

A condição dos professores serem jovens e iniciando sua vida profissional também interfere. Muitos pais se sentem autorizados a questioná-los, quando percebem que possuem menos experiência. Os educadores, muitas vezes, também acabam demonstrando certa insegurança, o que pode ser percebido pelos pais como um sinal de que podem contestá-los, duvidar de sua capacidade e do método de trabalho, como relata a professora F: “Acho que a relação com os pais, por você ser uma pessoa jovem. Eles sentem isso: será que está preparada? Também me sentia com medo, até porque eu não sabia como iria ser a reação deles. Recém-formada em sala de aula.” (Entrevista, 2020). Estrela (2010) fala que a carreira docente passa por diferentes fases, estas marcadas por diferentes interesses ou hierarquia de interesses, levando o docente a perguntar-se o que está fazendo numa dada escola e neste sistema de ensino. Muitos dos problemas são semelhantes e de natureza parecida com os que os professores mais experientes se deparam, a diferença está em que os docentes principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de não possuírem a bagagem e certos mecanismos que só a prática e o trabalho



diário poderão lhe dar.

Dos obstáculos apontados, um refere-se às dificuldades de domínio de conteúdo que gera desconforto e instabilidade. No entender de García (1999, p. 87), as evidências demonstram que quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está ensinando, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo. “O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam.” Não basta conhecer, faz-se necessário uma transposição e redimensionamento deste conhecimento sob a perspectiva didático-pedagógica, para isso o conhecimento do conhecimento é fundamental. O domínio epistemológico anda *pari-passu* com a forma como se vai transmitir este conhecimento.

O controle disciplinar dos alunos foi referido como uma dificuldade que varia em função da idade dos estudantes; dos seus hábitos ou não para o estudo; a forma como os pais reagem ao que o professor e a escola propõem, apoiando-os ou desautorizando-os; o uso indevido do celular. Tudo isso faz com que o professor sofra grande desgaste e tenha que se preocupar com questões que margeiam o aprendizado cognitivo, como relata o professor L.

As disciplinares, tu tens que estar a todo momento chamando atenção. Hoje o grande problema é o celular. O celular na sala de aula é bem complicado. Tu tens que estar a todo momento intervindo de forma mais drástica, tirando ou levando até a coordenação. A todo momento parar o que está fazendo para pedir atenção porque concentração é algo que vai se perdendo durante as aulas. (ENTREVISTA, 2020).

Day (2001, p. 102) diz que o “início” será fácil ou difícil para o professor, em função da sua capacidade de lidar com a organização “[...] e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala de professores.” Ele entende que se trata de uma “crise”, “[...] porque é provável que exista uma discrepância entre as aspirações do indivíduo e a cultura da instituição.” (DAY, 2001, p. 102). Os dados sistematizados confirmam isso demonstrando como os professores sentem a materialização desta crise pela forma como são recebidos e tratados ao chegar, mas também depois no desempenho de suas funções.

Os professores confessam que a falta de recursos materiais e a gestão ineficiente da escola são obstáculos que afetam diretamente seu trabalho, que ao nosso ver podem estar associados. Mostram que, muitas vezes, parte de seu trabalho fica inviabilizado ou comprometido por não possuírem os materiais ou não serem adequados. Esta omissão do gestor está não só na questão estrutural-física, mas também na falta de acolhimento e de planejamento pedagógico, como fala da professora H evidencia.



A questão dos materiais também é um ponto bem complicado, tanto que eu pego uma parte do meu salário e compro os materiais. Materiais bem simples como papel pardo. A gente precisa de materiais para fazer geleca, precisa de materiais para fazer a massinha, precisa de materiais que auxiliem nesse processo, mas [...]. (Entrevista, 2020).

O sentimento de pertencimento a um espaço e ser acolhido nele ou não, fica potencializado quando o professor está coçando a vida profissional e não possui um cabedal maior de experiência acumulada que o faz ter mais estratégias de como agir no ambiente escolar.

4.5 Condições de trabalho e prática educativa

O sentimento de não ser acolhido na escola também foi externado pelos educadores como ingrediente que interfere na organização, planejamento e resultado de seu ofício, principalmente em como devem se comportar e agir perante o grupo, culminando em maior ou menor motivação, como menciona o educador M.

Quando a gente chega na escola, nesse novo ambiente parece que vai desestruturar tudo, todo mundo vai virar a cara, não vai mais conversar porque chegou uma pessoa nova. Acredito que ninguém chega numa escola para fazer intrigas ou desconstruir tudo que já está formado. Chega para trabalhar e desenvolver nas crianças o que elas têm que desenvolver. Acho que o que realmente falta é essa gestão, do ajudar o colega, sabe. (ENTREVISTA, 2020).

O depoimento coincide com o que Estrela (2010, p. 13) menciona sobre a emergência de sentimentos contraditórios, que oscilam entre desejo de realização e “[...] alegria pelas pequenas vitórias do dia a dia, o receio de não conseguir afirmar-se perante alunos e colegas, a frustração provocada por experiências mal sucedidas, a desilusão face a uma realidade que se imaginava diferente.” Como se trata de período particularmente sensível na vida do professor ficam marcas em sua biografia, pois é vivido no cruzamento entre estes sentimentos, onde a importância do apoio se torna fundamental para que desenvolva a capacidade de resiliência.

A competência pessoal, a motivação e o esforço do professor são decisivos no resultado de seu trabalho e estão relacionados à imagem que começam a construir perante os colegas e gestores. No olhar de Day (2001, p. 103) se os professores forem muito competentes e bem-sucedidos ganham a aprovação, poderão determinar uma forma de mudança

[...] através da extensão de seu poder para usar o juízo discricionário, mesmo um assumir papéis formais de autoridade. Contudo, se os professores não conseguirem viver com as suas dúvidas ou não se ajustarem satisfatoriamente não serão capazes de se redefinir estrategicamente, poderão falhar ou limitar-se a “ir andando”.



Perguntamos para saber das condições dos professores em relação à sua escolha profissional e, também, para mapear sua capacidade de reação e resiliência diante dos obstáculos e problemas existentes na profissão e na sua prática. Sob esta ótica, 73% dos pesquisados já pensaram em desistir ou abandonar o magistério e 18% não pensaram nisso. As razões de terem avaliado a possibilidade de sair estão associadas à pouca valorização da profissão; à desconsideração por serem jovens e haver preferência pelos mais experientes; por não ser o magistério sua primeira escolha; pelo mau comportamento dos estudantes e desrespeito com o professor; e, pelo esgotamento emocional.

Gabardo e Hobold (2011, p. 86) reforçam a tese de que os professores no início de sua carreira estão mais vulneráveis e com menor resiliência para dar conta dos problemas e dificuldades que enfrentam, pois

[...] o período inicial da carreira é fundamental, porque um fracasso nessa fase parece levar à desvalorização pessoal, enquanto que o mesmo fracasso, ocorrido alguns anos mais tarde, seja, provavelmente, apenas vivenciado como um episódio profissional que precisa ser melhorado.

Os aspectos de caráter positivo que fizeram com que se envolvessem com a profissão estão vinculados ao contato com os estudantes, gosto e amor pela profissão. García (2010) também refere como ponto importante do trabalho do professor o vínculo afetivo com os estudantes, de modo que muitos docentes citam como principal fonte de satisfação o cumprimento da tarefa e os sucessos pedagógicos dos alunos.

A desvalorização profissional aparece como indicador de maior incidência, o que nos faz pensar que se, no Brasil, quisermos atrair mais jovens para a profissão, precisamos com urgência resolver esta questão. Alguns países desenvolvidos conseguiram encontrar alternativas para atrair mais jovens para o magistério, uma vez que há fatores financeiros, mas também de ordem social, relacionados à forma como as políticas públicas, gestores e a população trata os professores, desde a jornada de trabalho, formação, até o respeito à sua integridade física. A transcrição do pensamento do Professor K dá uma dimensão de como isso chega ao ambiente escolar.

Infelizmente, hoje o professor não é valorizado, nem financeiramente e muito menos de respeito. Eu tive oportunidade de perceber, na prática, enquanto professor. Querendo ou não esses processos afetivos que faltam à criança quando ela vem ao professor, acaba descontando nele e a gente fica muito a mercê disso, às vezes, ela falta com o respeito, com a disciplina que exige uma aula, na sala de aula, porque ela não tem a base familiar. (ENTREVISTA, 2020).

Azevedo, Fernandes e Bonifácio (2014) reforçam que o início da carreira não abrange somente o critério temporal, mas também situacional, contextual e que traz inúmeras tensões. O entusiasmo inicial da profissão vem acompanhado pelas angústias próprias do início desta fase, na



qual a natureza e qualidade do suporte organizacional e pedagógico fazem muita diferença. A presença concreta e atuante de um professor experiente vem ao encontro do que Nunes e Cardoso (2013, p. 68) observam, uma vez que essa etapa espera e exige dos professores, determinados comportamentos e conhecimentos que nem sempre “[...] eles possuem no início da docência, ainda que tenham passado pela escola, seja como aluno ou mesmo como estagiário, já que eles não tiveram, ainda, experiências no ‘papal’ de profissionais.” As relações com os alunos, familiares e com colegas ocupam um lugar importante na tarefa docente, e, por isso aumentam sua instabilidade, temor e insegurança, onde se torna fundamental a figura do professor mentor ou colegas mais experientes que possam acompanhá-lo e contribuir na transposição das dificuldades.

Silveira *et al.* (2007) ao tratar das “agruras” do início da carreira, indica um ponto de estrangulamento: a solidão, constatação esta que coincide com outras pesquisas que destacam como um sentimento que aflora dos professores iniciantes com grande incidência e que também vem ao encontro do que os sujeitos de nossa pesquisa manifestam. O isolamento sentido gera mal-estar que, segundo a autora (2007), fica agravado quando se somam outros fatores como a falta de apoio da gestão e dos colegas.

Este quadro demonstra a urgência de repensar os processos de formação de professores, neles incluída a inserção profissional. Hattie (2017, p. 30) sinaliza por onde poderíamos seguir se os professores forem bem encaminhados, pois à medida que confrontamos as realidades e os desafios das escolas e salas de aula, podemos escolher quatro caminhos: “[...] desistir (como fazem 50% nos primeiros cinco anos), desconectar-se e simplesmente realizar a tarefa de ensinar, trabalhar para se tornar competente e buscar promoção fora da sala de aula ou aprender a desfrutar a alegria do ensino motivado.” A mudança precisa ser pensada organicamente e envolver as escolas formadoras, os sujeitos em formação e o ambiente escolar *locus* de sua prática, para que na sinergia coletiva, revigoremos a esperança nos jovens de que a profissão de professor ainda pode ser um lugar para se ocupar e trabalhar, evitando o desalento com que se deparam hoje.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa realizada nos deram subsídios para compreender as especificidades do início da vida profissional dos docentes, posto que este acontecimento pode ser decisivo para a permanência na profissão e o desenvolvimento das competências fundamentais na futura função docente. Ao discutir a formação de professores ainda há um hiato no que tange aos desafios do ingresso na docência.

A pesquisa empírica e a literatura consultada, de maneira geral, são concordantes entre si,



permitindo trazer à luz que o elenco de dificuldades e de pontos positivos sejam muito similares aos estudos existentes em outras regiões do país e até do exterior, o que varia, muitas vezes, é a diferença de hierarquia entre eles. Tanto no que se refere à falta de apoio e amparo aos docentes iniciantes, quanto por suas maiores dificuldades ao ingressar no universo profissional, numa breve síntese, pode-se concluir com base em Estrela (2010), que deparar-se com esta realidade e vivê-la como uma fatalidade não é algo que todos os professores tenham de experimentar obrigatoriamente. Há os que a experimentam e outros experimentam moderadamente porque vai depender de vários fatores, dentre os quais poderíamos falar em pessoais (resiliência, autoconfiança ...) e institucionais (acolhimento, apoio dos colegas...).

O que parece convergir e sobressair-se é a necessidade de um tratamento diferenciado e específico ao professor iniciante em decorrência de que onde isso ocorre a inserção ou indução profissional se manifesta, sobremaneira, no desempenho profissional e na constituição de uma identidade pessoal docente mais estável e segura. No entanto, parece que há um longo percurso para convencermos autoridades, gestores e formadores de que isso pode tornar-se uma realidade e um fato em nossas escolas.

Alguns dos professores ouvidos abordaram aspectos significativos para uma reflexão sobre a práxis pedagógica, em especial, no que tange ao processo de formação dos profissionais. Faz-se necessário, segundo os educadores, que haja uma verdadeira valorização dos profissionais da educação atingindo questões salariais, condições de trabalho, formação continuada e reconhecimento da figura do professor.

O ingresso promissor pode significar a permanência e o engajamento na busca de permanente qualificação profissional. As evidências empíricas e teóricas, permitem sustentar o argumento da necessidade de adotar estratégias que oportunizem uma inserção exitosa na profissão. Dentre as possíveis, pode-se destacar:

- ações de acolhimento, contato e domínio da escola enquanto estrutura organizacional, para que os novatos sintam-se bem recepcionados pela comunidade escolar, em especial, pelos colegas educadores e pelos gestores; comecem a desenvolver a perspectiva sistêmica da cultura coletiva, desenvolvam e alimentem o espírito de colaboração entre pares;

- propiciar momentos de integração com as equipes de trabalho, inserindo os principiantes na dinâmica funcional e curricular da escola, criando espaços para que possam contribuir com processos de mudança, inovação e melhoria de aspectos didático-pedagógicos, uma vez que estão saindo de ambientes de formação e com novas ideias que podem ser aproveitadas para estimular, qualificar e gerar maiores aprendizagens dos estudantes.



- criar e implementar programas de inserção profissional (mentoria) para professores iniciantes com a instituição do professor mentor como referência, apoio e acompanhamento aos mais jovens;

Estas e outras medidas podem ser cruciais para que os indivíduos não desistam da profissão, revertendo a atual tendência de abandono. Sendo assim, torna-se imprescindível pensar coletivamente formas de assegurar que os profissionais ingressantes percebam na docência a oportunidade de realização profissional e de concretização de um trabalho pleno de sentido e que coopera para a formação das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

AZEVEDO, A.; FERNANDES, C.; BONIFÁCIO, R. M. professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p.31-44, jan./jun. 2014. ISSN 2176-4360. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/300> Acesso em: 30 junho/2020. doi: 10.31639.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p.85-97, ago./dez. 2011. ISSN 2176-4360. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/48> Acesso em: 28 maio/2020. doi: 10.31639.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. ISSN 2176-4360. Disponível em: <file:///C:/Users/narnaldo/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-60-1-10-20180518.pdf> Acesso em: 23 março/2020. doi: 10.31639.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da



aprendizagem. Porto Alegre (RS): Artmed, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LIMA, E. F. de A construção do início da docência: reflexões a partir da pesquisa brasileira. **Educação**, Santa Maria (RS), 29, n. 2, p. 85-98, 2004. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841> Acesso em: 23 maio/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NIZA, S.; FORMOSINHO, J. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Nova. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009, 400 p.

NUNES, C; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 9, p. 66-80, jul./dez. 2013. ISSN 2176-4360. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/96> Acesso em: 14 julho/2020. doi: 10.31639.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, 191 p.

NÓVOA, A. **O regresso do professor**. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso em: 24/08/2019.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 dezembro/2019. doi: org/10.1590/S0102-46982010000300003.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004, 312 p.

SILVEIRA, M. de F. L. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, nº 15, p. 138-160, jan.-jun. 2007. ISSN Disponível em: <file:///C:/Users/narnaldo/Downloads/161-174-1-PB.pdf> Acesso em: 23 janeiro/2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba (PR): Editora da UTFPR, 2012.