

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO PIBID: DESAFIOS E
APRENDIZAGENS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO – SP

2016

GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO PIBID: DESAFIOS E
APRENDIZAGENS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO – SP

2016

BANCA EXAMINADORA

A EXTENSÃO DE NOSSA LIBERDADE

[...] Construímos-la com as forças mais puras do nosso espírito, animamo-lo com o sangue das mais nítidas esperanças, e apresentamo-la como a melhor parte de nós mesmos, edificada no silêncio e na sombra, fortalecida de todos os impulsos excelentes, digna de aparecer na vida para triunfar sem vacilações. Por que temos a boa fé imensa dos que acreditam que a humanidade deseja evoluir [...].

Cecilia Meireles

DEDICATÓRIA

À minha família, meu esteio, minha força...

Mamãe, pelo amor incondicional e por suas orações.

Papai (vivo no meu coração).

Luiz Carlos, querido esposo, somos um para sempre.

Filhos queridos, Nando e Du, noras queridas Nara e Tamara.

AGRADECIMENTOS

Eu quero apenas agradecer, nada mais...

A Deus, pela vida, pelas bençãos nessa caminhada do doutorado e por todas as minhas maiores riquezas...família, amigos, trabalho.

À querida orientadora, professora Dra. Marli André, o meu agradecimento especial e a minha admiração pela maneira competente, inteligente e amorosa com que me conduziu na construção desta tese; sua atenção e apoio constantes, sua revisão criteriosa ao meu texto, foram fundamentais. Muito obrigada!!

Às professoras, Dra. Laurizette Passos, Dra. Luciana Giovanni, Dra. Marcia Hobold e ao professor Dr. Helder Silveira pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas sábias sugestões, esperando tê-las atendido, pelo menos em parte; agradeço também pela honra que me concederam de fazerem parte da banca examinadora de defesa, na certeza de que seus olhares mostrarão nuances que não consegui enxergar neste momento.

Às professoras do programa de pós-graduação “Educação: Psicologia da Educação” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, pelos estudos e diálogos críticos.

Às queridas professoras iniciantes que carinhosamente nomeei: Nara, Tamara, Fabiola, Fabiana, Amanda, Izadora, Naira, Cida, Nathália, Mariana, Patrícia, Clara, protagonistas desta pesquisa, cujos relatos impregnaram sentido ao meu objeto de estudo. Agradeço-lhes pela singularidade e significação que proporcionaram a esta tese. Seus nomes fictícios homenageiam pessoas muito queridas a mim.

Às diretoras e supervisoras das escolas em que atuam as professoras iniciantes, admiro-as pela luta diária e o compromisso com a educação. Obrigada pela contribuição na pesquisa.

Aos colegas do curso de Pedagogia da FACIP-UFU, em especial à coordenadora Lúcia Valente, pelo apoio desde a minha entrada no doutorado e pelo parecer favorável junto ao Colegiado, ao meu afastamento para cursar pós-graduação.

À direção da FACIP-UFU e ao Conselho Universitário pela aprovação do meu pedido de afastamento.

Aos colegas de trabalho, em especial as queridas amigas: Valéria, que discutiu comigo meu tema de pesquisa, ainda na elaboração do projeto; e Betânia, pelas sugestões e leitura final do projeto.

À querida amiga Waléria, que carinhosamente me socorreu em momentos de angústia durante a escrita da tese.

À Marília, pelo incentivo do doutorado na PUC-SP. Valeu querida amiga!

Aos queridos, Fabito, Rê, Cel, amizades que inspiram mesmo estando longe!

À Cida, amiga querida de todas as horas, desculpa pelos muitos não quando me chamava para uma saidinha e eu dizia, *não posso, estou estudando*. Agora posso!

Aos amigos e amigas que fiz no curso, Adriane Fin, Ana Maria, Ana Lúcia, Francine, Georgina, Laércio, Luana, Marli Lucas, Sandra, com os quais tive momentos intensos de estudos e debates, todos muito enriquecedores.

Às companheiras do Grupo de Pesquisa da PUC-SP, pela oportunidade de aprender com vocês.

À querida amiga, Silvia Matsuoka, companheira de estudos, parceira de muitas escritas, com quem pude compartilhar também angústias, desejos, necessidades. Sentirei saudades dos nossos cafés com prosa na “Charmosinha”.

Aos meus irmãos amados, Nele, Eliana, Roberto, com quem posso contar sempre.

Aos meus tios, tias, primos, primas, sobrinhos, sobrinhas, cunhadas, cunhados, sei que torcem por mim.

À Andréia, que cuida tanto de nós.

Ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da formação de professores e ao analisar o processo de inserção profissional de egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, pretendeu trazer contribuições para o entendimento dessa fase crucial do ciclo profissional: o início da carreira. O Pibid, programa proposto pelo MEC/Capes para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura visando valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, pela integração entre teoria e prática e entre universidade e escola. Partiu-se do pressuposto de que o Pibid, ao trazer subjacente a ideia da formação inicial integrada às escolas básicas, amplia a convivência dos licenciandos com a prática docente, potencializa a formação inicial e ameniza as condições adversas sofridas pelos professores em início de carreira. Sabe-se que a inserção profissional dos professores é, quase sempre, um período de incertezas, instabilidade e tensão, pelo fato de representar o início da atividade profissional e, paralelamente, para muitos, a passagem para a vida adulta e, são raros os apoios aos iniciantes nessa fase. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupos de discussão com doze professoras iniciantes, ex-pibidianas e egressas do curso de Pedagogia de uma universidade pública Federal do estado de Minas Gerais; questionário para caracterização pessoal e profissional das participantes; entrevistas semiestruturadas com sete diretoras e supervisoras das escolas básicas onde atuam essas professoras; e análise documental do projeto político pedagógico da instituição formadora. A revisão da literatura incluiu teóricos como Nóvoa (2009a, 2009b, 2011, 2013), Marcelo Garcia (1999, 2010), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Imbernón (2011), Zeichner (2010), Papi (2011), Nono (2011) entre outros, que discutem a formação inicial e o início da carreira dos professores, o que possibilitou conhecer os caminhos que percorrem os professores iniciantes desde a formação até o momento que adentram as escolas. Para a análise dos dados, foi adotado o método denominado por André (1983) como Análise de Prosa e os tópicos e temas levantados permitiram formular três categorias: o ponto de vista das professoras iniciantes sobre a formação inicial; o ponto de vista das iniciantes sobre a inserção profissional; de iniciantes a experientes: a construção da profissionalidade dessas professoras. Os dados revelaram que a inserção foi marcada por dificuldades e tensões, mas ao mesmo tempo descobertas e aprendizagens. Considerou-se que tanto a formação inicial no curso de Pedagogia, como a participação no Pibid, foram fundamentais à inserção profissional, devido a configuração que tanto a teoria e prática, quanto a pesquisa foram ganhando durante o processo formativo, explicitado pelo movimento ação/reflexão/ação, facilitado pela integração entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Inserção profissional; Professores iniciantes; Pibid.

ABSTRACT

This research falls within the field of teacher education and by analyzing the process of professional insertion of graduates of the Institutional Program of initiation to Teaching-Pibid, intended to bring contributions to the understanding of this crucial phase of the professional cycle: the beginning of the career. The Pibid, a program proposed by MEC/Capes for the improvement and enhancement of teacher training for basic education, aims at supporting the initiation into teaching of graduate students in order to enhance the teaching profession, contribute to the increase of the quality of basic education, and enhance the integration between theory and practice and between University and school. It was assumed that Pibid, by bringing the idea of integrated initial formation to primary schools, extends the coexistence of undergraduates with the teaching practice, boosts the initial formation and mitigates the adverse conditions faced by the early career teachers. It is known that the professional insertion of teachers is almost always a period of uncertainty, instability and tension, because it represents the beginning of the professional activities and, at the same time, the passage to adulthood and support for beginners are rare at this stage. The investigation used the qualitative approach, with data collected through focus groups with twelve beginning teachers, ex-pibidians and recent grads of the course in Pedagogy of a Federal University of the State of Minas Gerais; questionnaire for personal and professional characterization of the participants; semi-structured interviews with seven directors and supervisors of the primary schools where these teachers work; and documental analysis of the pedagogic political project of the training institution. The literature review included theorists as Nóvoa (2009a, 2009b, 2011, 2013), Marcelo Garcia (1999, 2010), Vaillant and Marcelo Garcia (2012), Imbernón (2011), Zeichner (2010), Papi (2011), Nono (2011) among others, discussing the initial formation and the early career of the teachers, which have allowed to know the paths that the beginning teachers traverse from training until the moment they enter the schools. For data analysis, was adopted the method named by André (1983) as Prose Analysis and the topics and themes raised have allowed to formulate three categories: the point of view of novice teachers on initial formation; the point of view of beginners on professional insertion; from beginners to experienced: the construction of the professional component of these teachers. The data revealed that the beginning was marked by difficulties and tensions, but at the same time, discovery and learning. It was considered that both the initial training in the course of pedagogy, and the participation in the Pibid, were essential to professional insertion, due to the configuration that both theory and practice, and the research have been gaining during the formative process, made explicit by the movement action/reflection/action, facilitated by the integration between the university and the school.

Keywords: Professional Insertion; Novice teachers; Pibid.

SUMÁRIO

Reflexões iniciais.....	13
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDEIAS, CONCEITOS E NOVAS PERSPECTIVAS	29
1.1 Os aspectos históricos e o contexto atual da formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil.....	29
1.2 A formação de professores: de que formação estamos falando?.....	35
1.2.1 Conceituando “formação”	37
1.2.2 Formação de professores: conceitos fundamentais	40
1.2.3 Novas perspectivas para a formação inicial de professores: uma formação que aproxima instituições formadoras	47
1.2.4 Conhecimentos profissionais da docência.....	55
CAPÍTULO 2 – INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	59
2.1 Os professores iniciantes e as suas primeiras experiências na carreira: tensão, choque e desafios a vencer	59
2.2 A inserção profissional à docência.....	67
2.3 Pode haver um início de carreira sem grandes traumas	71
2.4 A inserção no exercício da docência: algumas iniciativas brasileiras	75
CAPÍTULO 3 – PESQUISAS CORRELATAS.....	80
3.1 A produção sobre professores iniciantes no Brasil	80
3.2 Os estudos recentes sobre os iniciantes	82
3.2.1 Encontros da ANPED – anos 2012 a 2015.....	82
3.2.2 ENDIPE – anos 2012 e 2014.....	84
3.2.3 CONGREPRINCI – ano 2014.....	87
3.2.4 Reflexões sobre os achados de pesquisas apresentadas em eventos brasileiros.....	90
CAPÍTULO 4 – HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO PIBID: CAMINHO PARA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?.....	93
4.1 O Pibid e a sua proposta para iniciação à docência dos licenciandos	93
4.2 A política de formação de professores: análise textual dos documentos oficiais que instituem o Pibid	96
4.2.1 Evolução do programa pelos textos legais	96
4.2.2 Dos objetivos do Pibid para a formação de professores: intenções e ações do programa.....	105

4.2.3 Uma análise das metodologias do programa	108
CAPÍTULO 5 – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	111
5.1 A escolha metodológica para a investigação.....	111
5.2 Os sujeitos participantes da pesquisa	113
5.3 Os procedimentos de coleta de dados	113
5.3.1 Grupo de Discussão: esclarecimentos e condução do grupo.....	113
5.3.2 Entrevista semi-estruturada	115
5.4 A análise de dados.....	116
CAPÍTULO 6 – CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES	118
6.1 O contexto da formação inicial	118
6.2 O curso de Pedagogia da FACIP/UFU.....	120
6.3 O contexto de atuação das professoras iniciantes	124
6.4 As professoras iniciantes em cena: caracterização pessoal e profissional.....	126
CAPÍTULO 7 – DELINEANDO OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: MOVIMENTOS-APREENSÕES-COMPREENSÕES	137
7.1 O ponto de vista das egressas sobre a formação inicial	137
7.1.1 Contribuições do curso de Pedagogia	137
7.1.2 Contribuições do Pibid.....	147
7.2 O ponto de vista das iniciantes sobre a inserção profissional: dificuldades e desafios	155
7.2.1 A cultura da escola sob o ponto de vista dos teóricos	156
7.2.2 Dificuldades das iniciantes e a cultura da escola	158
7.2.2.1 Chegada à escola e o acolhimento às professoras iniciantes.....	160
7.2.2.2 Clima de trabalho na escola	168
7.2.3 Descobrir-se professora e enfrentar os desafios do início da carreira	181
7.2.4 Quando uma professora iniciante recebe apoio	188
7.3 De iniciantes a experientes: a construção da profissionalidade.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
APÊNDICES.....	239
Apêndice I – Questões para o grupo de discussão – professoras iniciantes – ex-pibidianos	239
Apêndice II – Roteiro para entrevista semiestruturada com diretoras e supervisoras	240
Apêndice III – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido - TCLE	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos apresentados nas 35ª, 36ª e 37ª Reuniões Anuais da ANPED	82
Quadro 2 – Informes de Investigações brasileiras no IV CONGREPRINCI.....	88
Quadro 3 – Edital Pibid – 2007: total de bolsas aprovadas	97
Quadro 4 – Comparativo das edições 2007 e 2009 do Pibid, com total de bolsas aprovadas	98
Quadro 5 – Comparativo das edições 2007, 2009 e 2010 do Pibid, com total de bolsas aprovadas	99
Quadro 6 – Comparativo das edições 2007, 2009, 2010 e 2011 do Pibid, com total de bolsas aprovadas.....	100
Quadro 7 – Total de bolsistas e instituições participantes do Pibid em 2012.....	101
Quadro 8 – Pibid: Todos os editais com total de bolsas aprovadas	102
Quadro 9 – Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014	103
Quadro 10 – Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por região	104
Quadro 11 – Síntese das características de professores iniciantes e experientes	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das professoras iniciantes: alguns dados pessoais e profissionais	127
Tabela 2 – Dados de atuação profissional das professoras iniciantes ..	131

REFLEXÕES INICIAIS

Pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

— BERNADETE GATTI

Iniciar qualquer trabalho é sempre um desafio que provoca em mim sentimentos não só diversos, mas também muitas vezes antagônicos. Em alguns momentos, a ansiedade se faz presente; em outros, uma alegria extrema, em grande parte, pela vontade de realizar algo que possa abrandar minhas inquietações, que não são poucas, em especial, as que provocam reflexões mais densas sobre minha prática profissional, tendo em vista a construção de novos caminhos.

Tais sentimentos me afetam desde quando iniciei minha carreira docente, em 1981. Então, com 17 anos de idade, eu era recém-formada no curso de Magistério e, de repente, vi-me como professora de 25 crianças da pré-escola. Motivação, entusiasmo e alegria foram os primeiros sentimentos; passada a euforia, a insegurança me invadiu e parecia que eu estava em um beco sem saída. Como eu ensinava na única turma da pré-escola, não tinha nenhuma colega com quem conversar, nem podia contar com a supervisora, que estava sempre às voltas com questões burocráticas. Foi um período difícil. Mas eu estava disposta a vencer o desafio, afinal, se ser professora é uma profissão que escolhi conscientemente, então eu precisava encarar as dificuldades como parte do processo da docência. Além disso, eu estava entrando na faculdade para cursar Pedagogia.

Descobri, ao longo da minha trajetória profissional, que os desafios me alimentam e sem eles a minha história profissional seria desprovida de sentido. Percebo que, em meio às incertezas, as dúvidas e as contradições tomam forma e me tiram do conforto para me obrigar a rever o mundo, a ressignificar o papel da educação neste mundo, a repensar em minha vida como educadora atuante para, enfim, redundar na atribuição de novos sentidos ao meu fazer docente.

Essa busca por novos sentidos para o que faço na profissão que escolhi, permeia uma história de vida em que o exercício profissional ajudou – e ajuda – não só a construir representações, ideias e concepções, mas também a desconstruí-las. Seja como professora da educação básica, supervisora, diretora escolar ou formadora de professoras e professores, minha experiência de vida que toma lugar ora na sala de aula, ora na sala da secretaria, ora na prática docente, ora na regulação dessa prática contribui, sobremaneira, para minha ressignificação de saberes teóricos e saberes práticos, de condutas sociais e condutas profissionais, que suscitam em mim novos interesses e novas necessidades.

Assim, a experiência pela qual me deixei tocar (LARROSA, 2002) ao longo da vida profissional foi, e continua sendo, mobilizadora e sinalizadora das contradições da realidade, e é isso que justifica essa busca a que me proponho neste momento, preocupada, fundamentalmente, com o início da carreira docente, por ser uma fase que tem revelado tensões e desafios aos professores e mobilizado pesquisadores que, como eu, têm interesse em investigar essa fase da carreira docente.

A profissão docente tem uma história de altos e baixos e está marcada, principalmente nas últimas décadas, pela intensificação das exigências sobre a ação dos professores, a precarização do trabalho e da profissionalização docente, que trazem como consequência a desvalorização da carreira, a desqualificação profissional, a baixa autoestima dos professores, a perda de qualidade no ensino.

A frequência com que essa temática emerge nos debates nacionais e internacionais revela, entre outros aspectos, um campo problemático, minado por questões de ordem política, econômica, pedagógica, organizacional e estrutural, de avanços e retrocessos, sendo esse um cenário considerado nevrálgico para a formação de professores no Brasil, conforme apontaram Gatti e Barreto (2009) em estudo publicado pela UNESCO.

Reitero o pensamento de Cunha (2010) que afirma ser cada vez maior a responsabilidade que a sociedade atribui à educação escolarizada e aos professores na formação de alunos de todos os níveis de ensino, decorrente, principalmente, das mudanças no mundo do trabalho, da revolução tecnológica, da estruturação da organização familiar, da globalização, entre outros aspectos que permeiam a sociedade. Tais mudanças repercutem nos papéis profissionais de um modo geral, mas afetam, sobremaneira, o papel profissional dos professores, causando tensões ao trabalho docente.

Desse quadro se estende uma perspectiva que, segundo Sacristán (1999), redundando na “hiper-responsabilização”, atribuída aos docentes pelo fracasso escolar e pela baixa qualidade da educação, aspectos que, inevitavelmente, têm ação negativa para a profissão e trazem para dentro dela sérios dilemas.

Assim como Pereira (2011), não coaduno com essa linha de pensamento que culpabiliza os professores, enfraquece sua autoestima, desestimula-os ao exercício competente da profissão, mas reconheço que o campo da formação e atuação dos professores está frágil, carente de ações que o fortaleçam e ajudem a diminuir as tensões.

Há um discurso muito presente no dia a dia que anuncia que os professores são autônomos, mas a autonomia, que poderia ser plena e autêntica, é delimitada pelo sistema educativo, pela escola cuja organização não consegue ultrapassar os trâmites burocráticos, pela gestão escolar que, em muitos casos, ainda não enxergou a escola para além das questões administrativas. Junto a isso, os professores ainda têm que enfrentar espaços físicos inadequados para realizar as atividades de ensino, falta de material didático, carga horária extra, pois sua ação demanda planejamento e preparação que, comumente, não são feitos nas escolas. Além disso, convivem com baixos salários, desvalorização social de sua função e tantas outras situações que interferem negativamente no seu trabalho. Dessa forma, o fazer docente acaba sendo afetado pela cultura da escola, que atribui aos professores grande parte da responsabilidade pela formação e aprendizagem dos alunos, aspecto que parece ter se cristalizado em muitas instituições escolares.

Por esses motivos e por vivenciar na prática essas situações, a preocupação com os professores e sua ação pedagógica sempre esteve presente em mim. Atuando nas funções de diretora (1992 e 1993) e supervisora escolar (1987 a 1991; 1994 a 2009), trabalhei visando ao bem estar dos professores e sua qualificação constante, de modo que pudessem construir bases para sua profissionalidade. Apoio ao trabalho, orientação, planejamento e reflexão sobre a prática, sempre amparados em concepções teóricas que atendessem às suas necessidades, foram objetos da minha ação junto aos docentes.

Apesar de uns e outros terem sido resistentes às possibilidades que lhes eram oferecidas, creio que, para grande parte dos professores com quem convivi, pude oferecer elementos que pudessem levá-los a assumir uma posição mais consciente e crítica sobre a prática docente.

Exemplo dessa minha preocupação foi o estudo empreendido no mestrado (SIGNORELLI, 2003), que tomou a formação continuada de professores em serviço como

objeto de investigação, numa pesquisa que procurou valorizar os saberes dos professores, tendo como ponto de partida e de chegada sua prática social. Meu foco eram os professores, sua formação continuada e suas práticas, pois, naquele período, percebia o campo frágil da formação continuada dos professores pelo histórico de uma prática que, comumente, destituiu o professor da posição de sujeito de sua aprendizagem e lhe impõe conhecimentos, às vezes apenas informações, por meio de cursos de capacitação que não atendem as necessidades da realidade em que estão inseridos.

Nessa pesquisa, parti do pressuposto de que a formação continuada dos professores só tem sentido quando os sujeitos envolvidos são protagonistas de sua formação e colocam-se de forma crítica e reflexiva ante os saberes de seu campo de atuação profissional. Foram quatro os elementos condutores dessa pesquisa balizados por Alvarado Prada (1997): o primeiro, condizente ao pressuposto acima referido, o professor como centro do processo e seu envolvimento ativo, sem o qual não seria possível que as mudanças de concepções e práticas acontecessem; o segundo levou em conta a colaboração entre os sujeitos, que constituiu a metodologia escolhida para a pesquisa: uma pesquisa-ação; o terceiro elemento foi a escolha da escola como *lócus* da formação continuada, de onde foram subtraídos os conteúdos da formação, partindo de fato da real condição em que o processo de ensino e aprendizagem se realizava; e o quarto e último elemento, que se cruza com a metodologia da pesquisa, é o trabalho coletivo permeado pelo diálogo, pelas discussões teóricas e práticas e por reflexões sobre o vivido.

Dessa forma, seguindo esse fio condutor, foi formado um grupo de estudos com os professores de uma escola pública de ensino fundamental, o que nos possibilitou concretizar a ideia da formação continuada em serviço e superar o modelo tradicional da formação continuada de professores.

O que presenciei no processo foi o grupo fluir, refluir às vezes, mas nunca estacionar no seu desenvolvimento profissional, devido em grande parte à ação das próprias professoras, que argumentavam, questionavam e transformavam seu discurso e sua prática. Em alguns momentos percebia que o processo vivido na formação continuada era um desafio para todas, pois, ao mesmo tempo em que desejavam uma mudança, esta era limitada pelas condições reais de se concretizá-la: tempo de estudo, alunos com dificuldades de aprendizagem, pais que não participavam da vida escolar dos filhos, entre outras. Mas os desafios foram sendo vencidos a cada dia e as docentes demonstraram um avanço qualitativo de sua prática, pois

introduziram novas ações de planejamento, optaram por aulas mais práticas e dinâmicas que eram mais interessantes para os alunos.

Apesar dos resultados positivos promovidos por esse processo de formação continuada em serviço, acredito que as professoras tenham dado apenas um pequeno e específico salto qualitativo em suas práticas, pois, para uma mudança intensa e profunda das concepções e práticas educativas, além da formação permanente, outros estruturantes como melhores condições de trabalho, tempo disponível na escola para estudo, recursos materiais e financeiros, entre outros, também são necessários. E, conforme Gatti e Barreto (2009), esse é um dos graves problemas que envolvem a formação continuada, principalmente, quando a atividade não é sustentada pelo sistema educativo como foi o caso dessa formação em serviço, mantida pela vontade dos sujeitos envolvidos que criaram condições particulares para que o processo acontecesse.

Acredito que esse não é um problema apenas desse grupo, mas da grande maioria dos professores que enfrenta, além desses, outros problemas causados por questões de ordem política, cultural, conceitual ou práticas como, por exemplo, atuar em uma escola que se diz democrática, mas onde a subordinação se faz presente e a opção da autonomia docente se dissimula; atuar em contextos em que faltam coordenação, acompanhamento e avaliação do trabalho; atuar em salas com número excessivo de alunos; não contar com uma política de formação eficiente; não contar com projetos ou programas de formação continuada; não ter planos de carreira definidos; iniciar na carreira sem orientação e acompanhamento e outros inúmeros problemas.

Agravando ainda mais as questões referentes ao trabalho docente, estão os cursos de formação que não têm conseguido efetivar os conhecimentos e as habilidades que os docentes necessitam no exercício de sua prática profissional. Gatti e Nunes (2009), ao analisar os currículos dos cursos que formam professores para os anos iniciais da educação básica, revelaram alguns problemas. Um deles é que os cursos ainda estão impregnados de um caráter fragmentário o que, acredito, contribui para a ocorrência de outros problemas como a não superação da dicotomia conteúdo e forma/teoria e prática, historicamente presentes nos cursos de formação docente. As autoras, ao analisarem as disciplinas da formação profissional específica observaram que estas correspondem a, aproximadamente, 30% da carga horária dos cursos, com predomínio de referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica e outras, mas com pouca ou nenhuma associação às práticas educacionais. A análise das ementas mostrou que, nos cursos de Pedagogia, há maior preocupação com o oferecimento de

fundamentos político, sociológico e psicológico para a contextualização dos desafios educativos vivenciados nas redes de ensino, porém, como afirmam as autoras, apesar de relevantes, não são suficientes aos professores no desenvolvimento das atividades de ensino, aspecto que se configura também em uma problemática na formação.

Um componente frágil dos cursos, revelado pelas autoras, é o estágio supervisionado, cujos projetos não evidenciam a forma como esse componente curricular é trabalhado e não deixam claros os objetivos, as formas de validação, a documentação e o acompanhamento do estágio. Indicam que essa falta de definição pode “sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, [...] ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal”. (GATTI e NUNES, 2009, p. 21).

Aliado a isso, outro grave problema anunciado por Gatti e Nunes (2009) é a ausência do estudo da escola como instituição social e de ensino. As autoras advertem que essa ausência pode levar a uma formação mais abstrata, distanciando os futuros professores da realidade concreta das escolas, aspecto que vem sendo combatido de forma veemente por pesquisadores como Nóvoa (2009a), Canário (2000), Marcelo Garcia, (1999, 2010) Zeichner (2010), entre outros, que também subsidiam o presente estudo.

Notadamente, a formação de professores requer maior interesse de pesquisadores, professores, instituições de ensino superior e órgãos governamentais, na proposição de alternativas que não sejam apenas paliativos, mas que deem condições aos docentes de atuar gerando aprendizagens, pois não basta ter professores nas escolas, é importante que ensinem bem e que comunguem com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por esses motivos, continuam abertas as minhas preocupações com os professores, sua formação inicial, sua prática e, no momento, com maior intensidade, os professores iniciantes e sua inserção profissional.

Face ao exposto, ratifico a importância de uma formação inicial que promova o desenvolvimento de conhecimentos necessários à ação de ensinar, habilidades, atitudes e valores que possibilitem ao professor operar nesse contexto educacional cada vez mais complexo e diversificado. André e Hobold (2009), consideram que a formação inicial,

É o momento em que os modelos de práticas docentes preexistentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados por meio dos conhecimentos veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações os estudantes são expostos. (ANDRÉ e HOBOLD, 2009, p. 84).

No entanto a formação inicial não tem conseguido assegurar aos estudantes essa condição. E essa é uma situação inquietante analisada por Vaillant (2009) em estudo que trata da formação de professores na América Latina. Afirma que é grande a insatisfação quanto à qualidade dos programas que formam professores, que não conseguem responder às necessidades atuais impostas à profissão, devido, principalmente, as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades. Assevera, com base em Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), que os formatos dos programas de formação estão alijados da realidade educativa pela não adaptação da formação à grande complexidade da sociedade da informação e do conhecimento que exigem iniciativas e propostas flexíveis, reflexivas e complexas.

Uma proposta de formação flexível, reflexiva e complexa deve integrar cultura, diversidade, conhecimento, tecnologias, coesão social e educação para a cidadania, como assegura Vaillant (2009). A autora defende que, sem estabelecer essas relações, ou seja, sem que a formação-cultura-sociedade-tecnologias-cidadania dialoguem, a formação inicial continuará alijada da realidade, dificultando a ação dos futuros professores no exercício profissional, pelo fato de não lhes proporcionar recursos suficientes para enfrentar a diversidade e as necessidades presentes no contexto escolar.

Entendo que todo este cenário da formação inicial não pode ser alheio aos professores nas escolas nem aos licenciandos e requer uma nova perspectiva de atuação em que as especificidades do contexto, a diversidade, a individualidade dos alunos, a cultura da escola e as práticas curriculares sejam considerados pelos docentes.

Se, para os docentes em geral, essa realidade tem se mostrado complexa, para uma categoria específica de professores, os iniciantes na carreira, a complexidade se intensifica e, por isso, o início da carreira docente tem sido uma fase que requer atenção. E é com o olhar voltado para esses professores que esta pesquisa se desenvolve.

Interessei-me pela temática da inserção profissional na docência a partir de uma discussão com alunas estagiárias do oitavo período do curso de Pedagogia que, entre suas angústias, situavam o início da carreira. Essas angústias que também passaram a ser minhas, nos levaram à leitura do texto “*Los Comienzos em La Docencia: um profesorado con buenos principios*” (MARCELO GARCIA, 2009a), que trata do processo de converter-se professor, dos problemas que enfrentam os professores em início de carreira e ainda dos programas de inserção à docência. Com a leitura e discussão do texto, as alunas entenderam que a inserção é apenas uma das fases da carreira e que todos passam por ela, cada um a sua maneira e

dependem das condições de cada realidade, que pode ser mais ou menos tensa, mais ou menos complexa. Mas, quanto a mim, passei a refletir cada dia mais sobre essa fase da docência e a prestar mais atenção aos docentes iniciantes.

Comecei a estudar o tema dos professores iniciantes e encontrei em Marcelo Garcia, (2009a, 2010), Mariano (2005), Papi (2011), Cunha (2010), André (2012a) e outros, importantes estudos que, além de mostrarem claramente os problemas da inserção à docência, trazem resultados e propostas relevantes que podem subsidiar ações nesse campo.

Além disso, minha prática profissional como professora formadora e supervisora do Estágio Supervisionado, me aproxima da escola básica, onde, frequentemente, me deparo com ex-alunos cheios de ideias, de boas intenções, desejosos de iniciar a carreira profissional, alguns mais bem preparados, outros um pouco frágeis, alguns mais teóricos que práticos, mas com possibilidades de adentrarem o processo, crescer e continuar aprendendo.

Nesse movimento, tenho também presenciado, algumas vezes, poucas inovações na prática dos professores iniciantes e muitas dificuldades para lidar com as situações complexas da docência, revelando um descompasso entre as ações e as intenções iniciais.

Por outro lado, olhando para a escola e a forma como acolhe os professores iniciantes, percebe-se que, em algumas situações, os professores iniciantes estão à deriva, abandonados, colocados em situações difíceis, sobrecarregados com atividades que lhes são muito novas, invadidos por sentimentos de insegurança, medo, angústias e até mesmo de incompetência e, por isso, sem possibilidades concretas de atuar bem e, de construir saberes sobre a docência.

A preocupação com esses professores se intensifica a partir da concepção de saber proposta por de Tardif (2002, p. 223): “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões.” Se há professores se rendendo às práticas naturalizadas na escola, sem um posicionamento crítico, sem desenvolver capacidades de racionalização da própria experiência, sem revisá-la e objetivá-la, e se a escola também oferece pouco apoio pedagógico aos professores iniciantes, provavelmente, a construção de saberes docentes necessários à prática profissional estará comprometida.

Quando me refiro ao que tenho presenciado nas escolas, não o faço baseado em impressões sobre a atuação dos professores, mas em situações concretas, como o relato de uma professora iniciante. Ao chegar à escola acompanhando alunas estagiárias, essa professora veio ao meu encontro e com a voz embargada me disse: “*Professora, não sei mais*

o que fazer, não estou dando conta da minha turma, estou com vontade de desistir, eles não me ouvem, não param quietos”. As lágrimas desceram naquele momento. (Grifos meus)

Outra situação que não posso deixar de relatar foi um email que recebi também de uma ex-aluna, professora iniciante, que dizia assim: *Boa tarde professora Gláucia! Quanto tempo não é mesmo? Hoje venho através deste pedir sua orientação. No mês de março [2014] iniciei como professora regente de uma sala multisseriada na Escola Municipal A. C. de A.. mesmo sabendo que não seria fácil lidar com duas turmas, 4º e 5º ano juntas, ACEITEI O DESAFIO para adquirir experiência na sala de aula. O fato é que, desde que iniciei minhas aulas trabalhei de diversas formas, ora dividi o quadro ao meio e separei aula para o 5º ano e aula para 4º ano, ou seja, 2 planejamentos, separei também a sala, alunos dos 4º de um lado e alunos do 5º do outro lado. Percebi que as aulas não rendiam, então planejei aulas de acordo com um só planejamento envolvendo toda a sala de aula. Realizei trabalhos de grupos menores, envolvendo alunos em um mesmo grupo 4º e 5ª ano, roda de conversa, trabalho em dupla, enfim, tentei trabalhar de várias maneiras. Percebi que houve um maior rendimento da turma com um só planejamento. Realizei algumas pesquisas e encontrei alguns artigos que citavam que a melhor forma de trabalhar com classes multisseriadas seria um só planejamento, fiquei até animada em saber que estava indo no caminho certo. Porém agora, a Supervisora da Escola me chamou na sala dela para saber como estou trabalhando. Expliquei a ela e ela pediu para que eu continuasse da mesma forma que iniciei: dois planejamentos, pois a Secretaria de Educação recomendava dois planejamentos. Diante de tudo isso gostaria de alguma orientação, de alguma pesquisa, alguma experiência, enfim de algo que me ajude nortear o meu trabalho. Se puder me ajudar ficarei muitíssimo agradecida*. Entendi isso como um pedido de socorro. (Grifos meus)

Não dá para deixar de lado situações como essas e, do lugar em que estou, na posição de formadora de professores, não poderia olhar para essa condição dos professores iniciantes e esperar que alguns a superassem e que outros se perdessem numa experiência desastrosa e frustrante. Fiz o que pude por essas duas ex-alunas, mas angustiada com essas questões e percebendo que interferem na constituição do ser professor, entendi o quanto essa fase necessita ser cuidada para que os docentes sobrevivam na carreira.

Os estudos sobre os primeiros anos da profissão têm sido marcados, como informam as pesquisas de Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), como aqueles em que os professores “experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentarem essas situações”.

Huberman (1992) estudou o início da carreira como uma etapa do ciclo de vida profissional dos docentes, que abrange os 2-3 primeiros anos, período que além de ser de muitas aprendizagens, é, sobretudo, de definições de posturas e comportamentos que serão adotados no exercício profissional e repleto de desafios.

Quando iniciam, os professores necessitam apreender a dimensão prática do ofício de ensinar reportar-se aos saberes aprendidos na formação inicial ao mesmo tempo em que têm que resolver as ocorrências do dia a dia da sala de aula. A situação é marcada por uma intensidade de sentimentos que vão do prazer de ter a sua própria sala de aula ao desespero de ter que lidar com algo novo para o qual não se sentem preparados. E, embora o início na carreira seja mais complexo para alguns do que para outros, em geral “há regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Outro aspecto bastante referenciado nas pesquisas sobre os professores iniciantes é o “choque da realidade”, anunciado por Veeman (1984, *apud* NONO, 2011, p. 21), como momento “dramático e traumático” em que os docentes começam a fazer a transição, saindo da condição de estudantes e passando a de professores, o que, provavelmente, estava ocorrendo com as duas ex-alunas dos exemplos citados anteriormente. Diante disso, pode-se indagar: quantos mais estão passando por essa fase sem apoio e pensando em desistir da carreira?

É certo que os professores iniciantes precisam de apoio, pois não estão plenamente preparados, o que vai se concretizando, à medida que colocam em prática os saberes adquiridos na formação inicial e vão experimentando e refinando modos de ser professor. Isso pode levar alguns anos e, conforme a realidade enfrentada, há professores que desistem da profissão e esta é, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012) a fase em que esse fato é mais frequente.

Segundo Marcelo Garcia (2009a), a falta de atenção aos professores iniciantes está se tornando muito cara em inúmeros países pelo fato de ser elevado o número de professores que abandonam a profissão ainda nos primeiros anos. Esse abandono, segundo o autor, ocorre, principalmente, em escolas de zonas desfavorecidas ou nas mais complexas onde os professores enfrentam problemas de violência, vandalismo, falta de apoio da família aos estudantes e outros problemas dessa natureza. Além disso, reservam-se aos iniciantes os horários e as aulas que já foram descartadas pelos professores com mais experiência, aspectos que tornam o início da docência mais difícil e complexo.

Nesse sentido, esta pesquisa, que nasceu de uma perspectiva pessoal de ampliar a compreensão sobre a fase inicial da carreira docente, amplia-se ao constatar que essa etapa complexa de iniciação na carreira, não pode continuar à margem do campo profissional docente e, “não pode passar imperceptível aos olhos daqueles que, em qualquer instância, pensam a educação, a escola e a formação de seus profissionais.” (PAPI, 2011, p. 12).

Gatti, Barreto e André (2011, p. 213) ao estudarem as políticas docentes, não deixaram de se preocupar com o quadro em que se encontram os professores iniciantes e asseveram a importância do “delineamento de medidas – e preferencialmente de políticas – de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira”. No Brasil, relatam as autoras, há poucas iniciativas de apoio aos iniciantes, a pesquisa constatou que em um universo de 15 secretarias de educação das cinco regiões brasileiras, sendo 5 estaduais e 10 municipais, foram encontradas apenas cinco iniciativas voltadas aos professores em início de carreira.

Conforme expõem as autoras, em duas secretarias estaduais de educação, SEDUC/ES e SEDUC/CE e uma secretaria municipal, SEMED/Jundiaí, o apoio acontece durante a fase de ingresso, ou seja, durante ou após concurso, no formato de cursos de capacitação, variando a carga horária dos cursos. Para as autoras, essas são ações importantes, porém pontuais, pois não oferecem continuidade após o ingresso dos professores, fase crítica em que há a aproximação com a realidade das escolas.

Outras iniciativas, essas no âmbito das políticas municipais, também foram encontradas na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011). Uma na SEMED/Sobral (CE) e outra na SEMED/Campo Grande (MS).

Na SEMED/Sobral, os iniciantes, já em exercício, recebem apoio a partir de um programa de formação, com carga horária obrigatória de 200h, que visa ao aperfeiçoamento da prática pedagógica que ocorre durante os três anos do estágio probatório. Na SEMED/Campo Grande, os docentes iniciantes participam de um programa organizado em cinco etapas, que visa inseri-los na política de educação do município, e que promove ações de acompanhamento e avaliação da docência.

As duas iniciativas apresentam características importantes, pois têm preocupação em atender às necessidades dos professores iniciantes, acompanhar as atividades em sala de aula e avaliar as ações de formação, aspectos que podem concorrer para amenizar as dificuldades do período inicial na profissão. No entanto, segundo as autoras, para afirmar avaliar reais

contribuições desses programas, seria necessária a realização de investigações mais detalhadas.

Ainda não temos no Brasil uma política nacional que apoie os professores iniciantes nas escolas, mas já existem alguns encaminhamentos para isso.

Em 2009, o governo federal aprovou o Decreto n. 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada, e outras providências. O objetivo principal dessa política nacional é promover a valorização da profissão docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

O Art. 2º do referido Decreto, dispõe sobre os princípios que orientam esta Política, e, dentre eles, destaco os incisos V a VIII, que têm sido alvos frequentes de discussões realizadas no âmbito da formação de professores e se aproximam do que dizem as concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa. São os seguintes princípios:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e **garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;**

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (BRASIL, 2009, p. 1 – grifos meus)

Articular teoria e prática na formação, tomar a escola como espaço real de aprendizagem da docência, garantir sólida base teórica e interdisciplinar aos futuros professores são, certamente, formas de valorização da profissão docente, da promoção da qualidade da educação básica e da integração desta com a formação inicial, aspectos que também são requeridos pela política nacional e pontos que estão em pauta nos debates

educacionais em todo o país, com algumas ações já em andamento, entre elas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, criado pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 com início das atividades em 2009. (BRASIL, 2007).

O Pibid, proposto pelo MEC/Capes para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena visando aprimorar a formação dos educadores, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, como determina a Política Nacional supracitada, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009.

Com resultados expressivos, o Pibid foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010. Sua principal ação é a iniciação dos licenciandos na docência, por meio da inserção na realidade escolar, de modo que possam vivenciar esse cotidiano e aprender sobre ele com o acompanhamento de professores da instituição formadora e de professores que atuam nas escolas básicas. (BRASIL, 2010).

No contato com alunos bolsistas do Pibid e professores coordenadores de subprojetos da instituição em que atuo, foi possível perceber um movimento que diferencia esses alunos: maior interesse pelos conteúdos das disciplinas, maior facilidade de expressar ideias e concepções, capacidade de relacionar teoria e prática, maior compreensão sobre a escola, um olhar diferenciado sobre o papel do professor e ainda aspectos mais subjetivos como ganho de autoconfiança, mudança de postura na relação aluno/professor, e ainda, o descobrir-se professor.

Esses aspectos podem ser indicadores de uma boa formação inicial, pois autores como Nóvoa (2009b, 2011, 2013), Marcelo Garcia (1999, 2010), Zeichner (2010), têm alertado para a importância de associar a formação ao mundo do trabalho num processo que integra os sujeitos em formação às questões inerentes ao seu campo profissional.

De posse desses elementos, percebeu-se que o Pibid, ao trazer subjacente a ideia da formação inicial integrada às escolas básicas, articula um processo formativo que poderá ampliar a convivência dos licenciandos com a prática docente, potencializar a formação inicial e, se possível, amenizar as condições adversas sofridas pelos professores em início de carreira, aspecto que se pretende investigar.

Assim, essas reflexões foram me provocando inquietações e o desejo de investigar mais profundamente o processo de inserção na docência vivido pelos professores iniciantes que participaram como bolsistas do Pibid, especificamente os egressos do curso de Pedagogia.

Muitos questionamentos foram se manifestando: o início da docência de um ex-pibidiano é menos traumático e pode diminuir o choque com a realidade? Participar do Pibid pode ser um salto qualitativo na formação e atuação profissional? Ex-pibidianos se destacam ante o grupo de professores de uma instituição escolar? Quais características são identificadas nos professores iniciantes participantes do Pibid ao se inserirem na docência?

Além dessas, outras preocupações ainda se manifestaram: em quais condições, sob quais pressões, com ajuda de quais recursos o professor iniciante realiza seu trabalho? O que a equipe gestora da escola e as Secretarias de Educação têm feito para amenizar as dificuldades do período de inserção dos professores? Como os professores iniciantes são recebidos nas escolas?

Considerando que o Pibid tem o propósito de, pela iniciação à docência, aproximar os estudantes às práticas escolares, e incomodada com as dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira e, ainda, com a pouca importância que essa fase tem no cenário nacional, o problema central desta pesquisa é: como se dá a inserção à docência de egressos do curso de Pedagogia que durante a formação inicial participaram do Pibid?

Assim, a busca por respostas a esses questionamentos é cada vez mais urgente e surge a necessidade e autenticidade desta pesquisa, cujo objetivo geral é analisar o processo de inserção profissional de egressos do Pibid.

São objetivos específicos:

- Conhecer o ponto de vista dos egressos sobre a contribuição da formação inicial e da participação no Pibid para sua inserção profissional.
- Identificar elementos considerados pelos iniciantes, facilitadores ou dificultadores da sua iniciação na profissão.
- Analisar as estratégias utilizadas pelos egressos para enfrentar os desafios encontrados no exercício profissional.
- Averiguar como a equipe gestora acompanha a inserção dos professores iniciantes.

Além dessa reflexão inicial que contextualiza o objeto de estudo, delimitação do problema da pesquisa e os objetivos, o trabalho foi organizado em sete capítulos:

O Capítulo 1 – *Formação de professores: ideias, conceitos e novas perspectivas* – discute os aspectos históricos e o contexto atual da formação de professores dos anos iniciais da educação básica no Brasil. Aborda os conceitos de formação e formação de professores, os

princípios e as formas de condução da formação inicial propostos para a atualidade e, por fim, os conhecimentos profissionais requeridos ao exercício da docência. Subsidiaram este capítulo autores como Nóvoa (1992; 2009a, 2009b; 2011; 2013); Saviani (2007; 2009); Zeichner (2010), Vaillant e Marcelo Garcia (2012); Roldão (2008) e outros.

No Capítulo 2 – *O início da docência* – discute-se a complexidade dessa fase da carreira, considerando que é nesse período que os docentes fazem a passagem de estudantes a professores, inserem-se no mundo do trabalho e passam a fazer parte de uma categoria profissional; sofrem o choque de realidade pelas dificuldades que enfrentam, mas é também um período de muitas descobertas. Ao final, apresentam-se algumas iniciativas brasileiras para a inserção profissional dos professores. Marcelo Garcia (1999, 2010); Vaillant e Marcelo Garcia (2012); André et al (2013); Nono (2011); Akkari e Tardif (2011); Cavaco (1995) são os principais autores que fundamentam este capítulo.

O Capítulo 3 – *Pesquisas correlatas* – traz a produção sobre professores iniciantes no Brasil a partir dos estudos de André (2004, 2012a); Mariano (2005); Papi e Martins (2010); Corrêa e Portella (2012); Costa, Voltarelli e Cunha (2012); Boczkoski e Papi (2013). Em seguida, abordam-se os estudos recentes sobre iniciantes tendo como fonte os trabalhos apresentados nos principais encontros, seminários e congressos brasileiros realizados no período de 2012 a 2014 como os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE e no Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência – CONGREPRINCI.

No Capítulo 4 – *Histórico e evolução do Pibid: caminhos para a valorização do magistério?* – demonstra-se como o Pibid foi se constituindo e dando forma à proposta de iniciação à docência para estudantes de licenciatura. Faz-se uma análise textual dos documentos oficiais que instituem o Pibid, dos objetivos para a formação dos professores, da concepção de formação e das metodologias de implementação das ações do programa.

Capítulo 5 – *Os caminhos da investigação* – traz os aspectos específicos à metodologia da pesquisa, cuja opção foi pela pesquisa de abordagem qualitativa; concernente a isso, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: i) para professoras iniciantes – questionário de caracterização pessoal e profissional e os grupos de discussão realizados com professoras iniciantes; ii) para diretoras e supervisoras das escolas onde atuam as iniciantes: entrevistas semiestruturadas. Realizou-se ainda a análise documental do Pibid além de uma

revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de onde são egressas as iniciantes e dos documentos institucionais que definem o funcionamento do programa na universidade.

O Capítulo 6 – *A contextualização da formação inicial e a caracterização das professoras iniciantes* – traz, inicialmente, um relato do contexto da formação inicial das professoras, tanto no âmbito institucional como do curso de Pedagogia, bem como o funcionamento do subprojeto Pibid/Pedagogia do qual fizeram parte as iniciantes. Apresenta, por último, a caracterização pessoal e profissional das professoras iniciantes, aproximando dados do questionário e dos relatos advindos dos grupos de discussão.

O Capítulo 7 – *Delineando os caminhos possíveis para a inserção à docência: movimentos–apreensões–compreensões* – mostra a análise dos dados com base na “análise de prosa” descrita por André (1983) que permitiu identificar tópicos e temas presentes no conteúdo das falas dos professores iniciantes, diretoras e supervisoras, referentes ao início da carreira. Num processo de aproximação e cruzamento dos tópicos e temas, surgiram as seguintes categorias de análise: i) O ponto de vista das professoras iniciantes sobre a formação inicial; ii) O ponto de vista das iniciantes sobre a inserção profissional; iii) De iniciantes a experientes: a construção da profissionalidade.

As Considerações Finais fecham o trabalho, sem a pretensão de esgotar assunto tão amplo e complexo. Tem-se a certeza que os resultados atingidos na pesquisa, a partir das vozes das professoras iniciantes, em especial, e das diretoras e supervisoras, são particulares, subjetivos e contextuais. As análises procuraram mostrar evidências de uma inserção profissional que, neste caso, foi marcada por dificuldades e desafios que foram sendo vencidos à medida que descobertas e aprendizagens da docência iam se sucedendo na prática das iniciantes. No emaranhado de possibilidades que se poderia apontar à inserção profissional dos professores, os achados sintetizam os modos de pensar nesse momento, que certamente serão ressignificados à medida que o conhecimento sobre o tema for se ampliando.

Deste ponto em diante, minha voz se junta a de outros, pois a pesquisa se constrói no diálogo com o outro, na possibilidade de aproximar ideias, aprofundar e construir conhecimentos sobre o objeto que se estuda.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDEIAS, CONCEITOS E NOVAS PERSPECTIVAS

1.1 Os aspectos históricos e o contexto atual da formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil

A formação de professores tem a honra de ser, simultaneamente, o problema mais grave e a melhor solução da educação.

— J. ESCUDERO

Há um novo modelo de produção econômica mundial que vem imprimindo novas necessidades aos sujeitos da contemporaneidade. São necessidades incididas dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação que valorizam a produção do conhecimento em detrimento do armazenamento da informação.

É comum ouvir que vivemos hoje em uma sociedade do conhecimento e isso se explica pelo movimento produtivo, ininterrupto, em todas as áreas, advindo de produções científicas que marcam a história da humanidade. São conhecimentos balizados por características como a “transitoriedade” anunciada por Larrosa (2002); ou instabilidade gerada pelo “âmbito movediço da economia, do saber e da globalização” que propagou Lessard (2006, p. 202); ou ainda a liquidez da modernidade apregoada por Baumann (2001), o que torna difícil manter os quadros de referências por muito tempo exigindo dos sujeitos atualização constante do conhecimento e das convicções e crenças que também são afetadas. É inegável que estamos

envoltos nessa realidade complexa, passando por transformações que reconfiguram nossas práticas sociais.

Essas transformações, por sua vez, afetam o desenvolvimento humano e exigem revisões no campo social, político, cultural e educativo de modo que as demandas atuais, primordialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento de sujeitos críticos e plurais, comprometidos com a realidade social, sejam atendidas.

A formação profissional também é afetada por esse contexto e concorda-se com Gatti e Nunes (2009) quando afirmam que o crescimento das informações e de suas formas de circulação, autorizado pelo progresso tecnológico, bem como o avanço dos conhecimentos sistematizados, de caráter complexo, requer, para o seu manejo ou domínio, formação profissional prolongada e de alto nível.

Esse cenário crítico tem provocado inquietações e desconfortos à formação de profissionais em todas as áreas, incluindo a formação de professores que, além de sofrer o desconforto natural do movimento da sociedade, foi sendo desqualificada ao longo dos anos pela imposição de força sociais, políticas e educacionais. Conforme afirmam Oliveira e Santos (2011), no campo da formação de professores, procedemos de um passado feito de certezas que não mais respondem às demandas atuais e encontramos-nos num presente marcado pelo intenso questionamento sobre elas.

Frente a isso, surge a necessidade de pensarmos criticamente a formação do professor, pois se embalados pelas certezas, “poderemos ter os nossos sentidos anestesiados tornando-nos crédulos e ingênuos” devido às condições em que se encontra esse campo (OLIVEIRA e SANTOS, 2011, p. 52). O momento pede outra configuração para a formação e a prática dos professores e, conforme postulam as autoras,

se no quadro do registro epistemológico do taylorismo e do behaviorismo o docente devia ser o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro da nova instância paradigmática o mesmo é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza [...]. (OLIVEIRA e SANTOS, 2011, p. 53).

Nesta direção, vê-se que estamos diante de uma nova concepção de formação de professores, que coloca ênfase no professor como autor de seu processo de formação, mediado pelos conhecimentos necessários à sua prática. Isso nos convida a deixar para trás a formação que prioriza o modelo do professor executor de tarefas, repetidor mecânico e

ativista pedagógico, imposto pela racionalidade técnica, para registrar um novo quadro epistemológico, incerto e imprevisível, porém mais dinâmico, que toma a realidade como pano de fundo para a construção da docência.

A formação baseada nesse novo quadro paradigmático “requer condições que propiciem o ativo envolvimento dos professores no próprio processo formativo”. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 81). As autoras inferem que é preciso colocar a formação de professores em uma perspectiva de superação dos modelos improvisados e da posição missionária conferida à docência ao longo da história, a fim de pensar a profissionalidade dos professores e a profissionalização da carreira requeridas na atualidade. E, conforme anunciaram Tardif e Lessard (2012) é preciso constituir o magistério como uma atividade profissional de relações humanas, com determinações particulares que condicionam a própria natureza do trabalho docente.

Esta não é uma tarefa simples e, cada vez mais, a profissão docente sofre interferências advindas da ampliação da diversidade cultural, social e de saberes presentes nas salas de aula, ocasionado, principalmente, pela universalização da escolarização básica como direito de todos. Se, por um lado a escola se abre para essa diversidade e tem grandes possibilidades de enriquecimento de suas práticas, por outro, os professores têm o “desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância” (MORGADO, 2005, p. 67), aspecto que demanda um perfil profissional que acolha essas exigências postas aos docentes no presente.

Confirmando esta ideia, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que a docência necessita de uma formação específica, configurada para atender as demandas da profissão. Porém, as autoras advertem que o histórico das políticas para a formação de professores demonstra iniciativas centradas, muito mais na expansão da oferta de cursos de licenciatura, do que na qualidade curricular dos cursos.

A história da formação de professores no Brasil revela marcas sociais, políticas e acadêmicas que têm sérias implicações na carreira docente. Em específico, o curso de Pedagogia, tem uma história que expõe problemas estruturais de fragmentação dos conteúdos, separação entre teoria e prática, esvaziamento de conteúdos didáticos pedagógicos, problemas esses advindos do percurso histórico da formação de professores.

Não cabe aqui repetir os dados históricos do curso de Pedagogia, os quais já conhecemos, mas analisando especialmente o início da década de 1980, observa-se que foi um período em que movimentos sociais clamavam por uma sociedade mais justa e democrática e, no sistema educativo, destacou-se o movimento de reformulação das licenciaturas e do curso de Pedagogia que tinha grande ênfase tecnicista. Novas concepções de educação, baseadas em princípios progressistas enfatizavam a necessidade de uma formação ampla, que capacitasse os profissionais ao domínio e compreensão da realidade e ao desenvolvimento de uma consciência crítica. Abria-se a perspectiva de uma educação democrática, no entanto, como afirma Borges (2013), naquele período, muitos obstáculos inviabilizavam essa abertura democrática no país, com resultados pouco animadores, pois a formação de professores ainda era norteadada por leis e tradições que não faziam alusão às ideias progressistas.

Em 1986 novas mudanças delegaram ao curso de Pedagogia também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries, conforme Parecer CFE nº 161/86. Segundo Dalben (2007), o que propunha o Parecer ao curso de Pedagogia era,

[...] maior ênfase à base docente, oferecendo uma formação generalista. A atuação do pedagogo seria de especialista e docente, este último tanto para o curso normal, quanto para as séries iniciais do ensino fundamental. Esses aspectos em quase nada alteram os posicionamentos dos documentos legais anteriores [...]. (DALBEN, 2007, pp. 9-10).

Fruto de muitos debates entre instituições formadoras, entidades de classe e grupos comprometidos com a formação de professores, o Parecer nº 161/86 demonstra a abertura alcançada pelo debate nacional, o que significa um avanço na educação brasileira, mas não deixa claro quais caminhos seguir na formação dos professores dos anos iniciais de escolarização (DALBEN, 2007), reafirmando, com isso, a histórica falta de preocupação com os aspectos didáticos/pedagógicos da formação.

Saviani (2009), Gatti (2010) e Libâneo (2012) ao analisarem esse panorama dos cursos de formação de professores nos anos 1980, concordam que, naquele momento, as mudanças que incidiram sobre os currículos dos cursos de licenciatura, inclusive Pedagogia, caracterizaram-se apenas como descontinuidade das formas de organização dos cursos e não de rupturas epistemológicas que assinalassem mudanças significativas ao modelo de formação.

Libâneo (2012) lembra que apesar das tentativas de mudança, os saberes teóricos e práticos da formação continuavam fragmentados e não asseguravam aos professores

condições para o exercício de uma prática reflexiva e transformadora que, até hoje, ainda não encontrou um encaminhamento satisfatório. Alerta ainda que,

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (LIBÂNEO, 2012, p. 10).

Mesmo que nos anos 1980 as tentativas de mudanças no campo da formação de professores não tenham ocasionado grandes alterações, os anos 1990, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), trouxeram novas perspectivas ao processo de ensinar e aprender, o que conseqüentemente, mobilizou o trabalho e a formação dos professores. Se a concepção de ensinar e aprender transcorria e estava baseada no modelo de transmissão/recepção/memorização, sem a interação do sujeito com o objeto da aprendizagem, sem flexibilidade de tempo, ritmo e respeito às diferenças individuais, nos anos 1990 esses aspectos passam a ser considerados. Essa nova configuração provocada, principalmente, pelos movimentos tecnológico, social, cultural presentes na sociedade, passou a exigir maior flexibilidade espaço-temporal, esforço pessoal e coletivo, trabalho compartilhado, o que, por sua vez, exigiu novas competências aos professores.

Nesse sentido, a reformulação dos cursos de formação de professores é necessária e, para isso foram estabelecidas novas diretrizes a partir de 2002 – Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e, posteriormente foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as diretrizes para cada curso de licenciatura. O que se esperava a partir desses novos encaminhamentos, era a reconfiguração da formação docente em todas as áreas, no entanto, Gatti, Barreto e André (2011, p. 98) ao fazerem uma análise desse panorama, asseveram que mesmo com os ajustes propostos pelas diretrizes e o século XXI ter se iniciado com uma condição diferenciada para a formação de professores, “na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX [...]”.

Isso também se aplica ao curso de Pedagogia, que após muitos embates, teve aprovadas suas Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que propôs um curso de licenciatura em Pedagogia destinado à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para o curso de Ensino Médio na modalidade Normal, para a Educação Profissional, na área de serviços e

apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, configuração formativa completamente modificada tendo em vista as antigas habilitações.

O que se pôde constatar foi o extenso leque de atuação e as diversas modalidades de ensino abarcadas pelas diretrizes aos licenciandos em Pedagogia, embora seu eixo fosse a formação docente para os anos iniciais de escolarização. Esta multiplicidade de opções para atuação dos professores, segundo Gatti, Barreto e André (2011), ocasionou uma dispersão de disciplinas, tendo em vista a carga horária do curso.

Para alcançar essa formação, as diretrizes do curso de Pedagogia indicam atividades docentes que englobam a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino como: o planejamento, a execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de ações do setor educativo, de projetos e experiências educativas não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo da educação, tanto em espaços escolares como não-escolares. Além disso, o Art. 5º da Resolução nº 01/2006 aponta uma série de aptidões para a docência que transitam entre questões de ética a questões que tratam do desenvolvimento infantil, da aprendizagem e da interdisciplinaridade, das diferentes linguagens de comunicação, das relações sociais, da pesquisa, do trabalho em equipe, da participação colegiada na elaboração e implementação de projetos, da avaliação e ainda questões como diversidade social e cultural, respeito às diferenças, atendimento a necessidades especiais. (BRASIL, 2006).

São muitas as atribuições delegadas aos egressos desse curso e como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 99) “Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para cursos noturnos nos quais se encontra a maioria dos alunos desses cursos não é tarefa fácil”.

As ponderações de Libâneo (2013, p. 89) sobre as diretrizes postas ao curso de Pedagogia se aproximam do que expressam Gatti, Barreto e André (2011), pois segundo o autor, com as atribuições definidas para o exercício da docência dos professores dos anos iniciais da educação básica, o curso de Pedagogia “acabou por manter um currículo sobrecarregado de funções e de disciplinas dispersas [...]”. Além disso, o autor denuncia no currículo, a ausência dos conteúdos a serem ensinados no ensino fundamental e a total desarticulação entre conteúdos e metodologias específicas das disciplinas.

Conforme o exposto, percebe-se que o curso de Pedagogia ainda carrega uma série de dificuldades na formação dos futuros professores. As conclusões das autoras sobre esse curso

são elucidativas e justificam essas dificuldades enfrentadas ainda hoje, pois segundo as autoras, há no curso de Pedagogia,

[...] evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional-professor(a) vai atuar. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 115).

É certo que os desafios para a formação e trabalho dos professores dos anos iniciais da educação básica ainda são muitos em decorrência de problemas conceituais, políticos, pedagógicos e estruturais, que, de forma inevitável enfraquecem a formação e impedem que os professores se apropriem, com segurança, da prática educativa real. Por esse motivo, as instâncias formativas, universidades e escolas são urgentemente chamadas a assumir o seu papel diante desse profissional, garantindo uma formação consistente, que produza um saber científico, crítico, comprometido com a transformação social, pela via da transformação do ser humano, na sua relação com o outro e com o mundo.

1.2 A formação de professores: de que formação estamos falando?

A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é desestabilização desse próprio alguém.

— JORGE LARROSA

A formação de professores, como vimos, é um campo que se encontra fragilizado, permeado por problemas históricos de desvalorização social, por modelos de formação baseados em concepções predominantes no século XIX (IMBERNÓN, 2011); pelo *déficit* de qualidade dos conhecimentos disciplinares dos cursos e sua insuficiente articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente (VAILLANT, 2006); pelas condições inadequadas do trabalho do professor, baixa remuneração, poucos incentivos na carreira, formação continuada desvinculada da realidade dos professores e alunos, distanciamento entre

as instituições formadoras e escolas básicas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), entre tantos outros problemas.

Quanto a isso, Gatti, Barreto e André (2011) advertem que no Brasil, ainda estamos distantes,

[...] de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho. (p. 27).

Ainda que esses problemas e outros mais continuem se manifestando, concorda-se com as autoras que avanços têm ocorridos nos últimos anos, como, por exemplo, aumento da escolaridade da população, investimentos em infraestrutura (embora não suficientes), referenciais curriculares que orientam a educação básica, novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura (mesmo que não estejam completamente adequadas), criação de programas de formação de professores em diferentes modalidades - EAD, presencial, formação continuada, ampliação de vagas no ensino superior, melhoria dos livros didáticos, entre tantas outras ações.

Roldão (2006), mesmo se referindo à realidade portuguesa, contribui com este debate pelo fato de alertar para uma situação muito semelhante à brasileira, quando afirma, que muitos desses problemas estão,

[...] no plano da cultura profissional e institucional dominantes, ainda muito distantes de sua concretização. [...]. Importa assim tomar consciência de que as intervenções orientadas para a melhoria efectiva do desempenho docente e, conseqüentemente, para o direcionamento de investimentos na formação docente, se reportam a um processo que se aproxima de uma ruptura de paradigma conceptual da representação da docência mais do que uma simples melhoria nos recursos e planos formativos e sua organização. (ROLDÃO, 2006, p. 40).

Nesse sentido, acredita-se ser importante, discutir a formação de professores, trazendo à tona os estudos atuais que esse campo tem produzido os quais têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de formação de professores. Convém buscar maior compreensão sobre a formação docente e identificar elementos e ou situações sobre as quais precisamos realizar “rupturas de paradigmas”, como afirma Roldão (2006).

Assim, enumerou-se alguns elementos em torno da formação de professores a fim de sistematizar algumas ideias cuja explicitação torna-se necessária para avançarmos além do discurso e realizarmos ações que melhorem o processo formativo dos professores. São eles:

1. O conceito de “formação” que necessita ser definido para que cheguemos a um conceito coerente de “formação de professores”. É, principalmente, Marcelo Garcia (1999), que colabora com essa discussão, mas há suporte também em Saviani (2009), Gadotti (2007), Oliveira e Santos (2011).
2. O conceito de “formação de professores” discutido por Marcelo Garcia (1999) e André (2010), que postulam os avanços teóricos que o campo vem sofrendo.
3. As formas de condução da formação inicial de professores expostas por Nóvoa (2009a), Zeichner (2010), Marcelo Garcia (1999), que buscam romper com paradigmas ultrapassados que ainda hoje forjam entrada nos cursos que formam professores.
4. Os professores e os conhecimentos profissionais requeridos ao exercício da docência que, conforme Roldão (2007) não se reduzem a conhecimentos conteudinais a que habitualmente são submetidos os professores em formação e, segundo Nóvoa (2009a,) são acompanhados de disposições e atitudes docentes.

1.2.1 Conceituando “formação”

Refletir sobre “formação” nos remete ao caráter humanizador que esse termo carrega porque formar e formar-se são ações que advém de um processo educativo próprio aos seres humanos. Diferentemente de outros seres vivos o homem forma, se forma e é formado e, por isso, é um ser capaz de transformação de si, da sua própria condição e dos outros.

Segundo Saviani (2009, p. 423) “a formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação”. Assim, a formação se dá por meio de um processo educativo, seja formal ou informal, escolar ou não escolar, em que seres humanos se envolvem e aprendem a ser e estar no mundo.

Oliveira e Santos (2011, p. 50) contribuem com esta ideia ao afirmarem que o homem é um ser social que constitui sua individualidade a partir do social. “No entanto, esse processo só é possível por meio de uma educação pautada na racionalização e criticidade, podendo torná-lo um sujeito autônomo para conviver nesta sociedade.”

Gadotti (2007), nesta mesma perspectiva, quando reescreve Paulo Freire, assegura que:

A educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada), e, conseqüentemente, a crítica transformadora, o anúncio de outra realidade. (GADOTTI, 2007, p. 83).

E, é essa a formação que interessa, ou seja, uma formação crítica que eleve o patamar de conhecimentos do homem sobre o mundo e lhe de condições de sair da categoria de oprimido, de agir sobre a realidade e transformá-la.

Oliveira e Santos (2011, p. 49) afirmam que “essa ação de mudança e transformação resulta da capacidade de racionalidade. Ao fazer uso da razão, o homem, emancipa-se, pensa por si mesmo, e pode superar sua situação de sujeito administrado, imposto pela ideologia dominante e individualista.” Nesse processo de superação ele se constrói, reconstrói, desenvolve-se, educa-se, transforma-se, adquire autonomia e dá sentido à sua existência. Porém, não o faz sozinho, pois sua condição de ser histórico e social no mundo o aproxima de outros seres com quem aprende e a quem ensina.

E, é nesse movimento que o homem se forma, se constitui ser humano e adentra categorias sociais, profissionais e tantas outras à sua escolha.

Daí a necessidade de compreendermos o conceito de “formação” quando discutimos a formação de professores, pois ele está atrelado a um processo educativo que envolve criticidade, emancipação, autonomia, aspectos indispensáveis aos professores no exercício de sua profissão.

Discutindo “formação”, Marcelo Garcia (1999, p. 20) adverte que há muitos equívocos quanto ao uso do termo e esse se banalizou ao ser interpretado como preparação, ensino, treino quando se trata da formação de professores. Defende, juntamente com outros autores, “a necessidade de desenvolver uma teoria da formação, tal como existem teorias da educação, do ensino, da aprendizagem”. Esta seria uma área de conhecimentos para estudar os problemas relativos à formação, a partir de pressupostos da ciência antropológica para definição de caminhos, métodos e procedimentos no processo de formação.

O autor considera que “formação”, tem um caráter técnico-instrumental que lhe é próprio, pois em qualquer instância em que ocorra é necessário organizar o arcabouço teórico-prático que dê conta do processo formativo. Todavia, afirma que é complexo e diverso e que envolve a instituição formadora, os sujeitos que formam e os que são formados para os quais

convergem todos os esforços da formação. Não ocorre automaticamente na vida das pessoas, mas de forma intencional, com múltiplas finalidades, na experiência e para a mudança da experiência do contexto humano.

Marcelo Garcia (1999) distingue três processos de formação, tomando como base os estudos de Debesse (1982): autoformação, heteroformação e interformação.

A autoformação, segundo o autor, é entendida como processo em que o próprio sujeito é responsável por sua formação, cujas ações estão sob seu controle e recaem sobre o desenvolvimento e crescimento da pessoa, trazendo à tona uma característica da aprendizagem do adulto, a vontade de formar-se. Ampliando o conceito de autoformação, para autoformação docente é possível perceber que há, nessa concepção de formação, um movimento interno que se impõe ao sujeito fazendo transparecer vontade, desejo e disposição para formar-se, aspecto que Rodrigues (2006) denomina de “lógica do investimento”, quando o sujeito em formação expressa necessidades, expectativas e desejos relativos à sua própria formação. Assim, a formação docente requer que o professor ou futuro professor realize um trabalho sobre si mesmo, que seja algo desejado, engajado e ativo, realizado por meio de situações que lhe são oferecidas ou que ele próprio procura, ao que Marcelo Garcia (1999, p. 22) resume: “[...] é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos.”

Isso não significa que a formação será alcançada de forma solitária, do sujeito consigo mesmo, pois é um processo que depende do envolvimento de outros sujeitos e outros elementos e se assim ocorrer, pode contribuir com o ganho de autonomia profissional cada vez mais necessária aos professores.

Já a heteroformação, explica Marcelo Garcia (1999), é um processo que se organiza a partir de fora, ou seja, é exógeno ao sujeito em formação e não compromete sua personalidade; ocorre com a interferência de especialistas responsáveis pela formação e das influências sociais herdadas do meio social e da cultura. É um processo que pode contribuir tanto de maneira positiva como negativa, dependendo da forma como ocorre, já que tem a ver com aquilo que o outro quer ensinar e a forma como ensina. Na formação docente, é uma concepção que está presente na maioria dos processos formativos, mas Isaia (2006) nos alerta que iniciativas heteroformativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas que são decorrentes da consciência dos professores sobre o seu próprio processo de formação.

A interformação esclarece Marcelo Garcia (1999), é um processo no qual os sujeitos vão se constituindo por meio das relações interpessoais que estabelecem, cujos esforços de aquisição de conhecimentos são buscados na interação com os outros, centrados em necessidades e interesses comuns e ligados a um projeto institucional, aspecto que coaduna com o que Rodrigues (2006) ilustra ser “a lógica do projeto”. A autora declara que a formação se efetiva quando o formando possui um projeto de formação que vai sendo negociado com o projeto do formador e o projeto institucional. Assim, a interformação docentes e explica pela possibilidade da interação entre os professores formadores e professores em formação, que instigados pela ação grupal, buscam o aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências profissionais.

Em qualquer situação de formação, tanto na auto, hetero ou interformação estão implícitas posições epistemológicas, ideológicas e culturais, as quais se manifestam no processo formativo e influenciam o seu percurso. (MARCELO GARCIA, 1999). A formação, por esse motivo, precisa oferecer aos sujeitos situações que viabilizem a reflexão, a tomada de consciência sobre seu campo de trabalho e a compreensão das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão. Nessas condições, a formação poderá potencializar aprendizagens uma vez que há um conjunto variado de mediações que servirão para contribuir na conquista da autonomia profissional.

1.2.2 Formação de professores: conceitos fundamentais

É grande o interesse e preocupação com a formação dos professores, sendo consenso que mudanças na educação implicam também mudanças na formação. Os professores desempenham importante papel na condução do processo educativo e, se o que desejamos é um processo educativo de melhor qualidade, há que se pensar e investir nos professores, nas suas condições de trabalho, na sua profissionalização, na questão salarial e, sobretudo, na formação, devido aos percalços históricos enfrentados nesse campo. Entre esses percalços, alguns expostos anteriormente, agrava-se o fato de a formação de professores ter sido “aninhada, por certo período de tempo, no campo da Didática”, como afirma André (2010, p. 174), aspecto que, de alguma forma, inibiu a visibilidade da formação de professores como um campo de conhecimento autônomo.

Esse cenário, no entanto, tem se modificado, pois a produção científica dos últimos vinte e cinco anos sobre formação de professores provocou um intenso movimento ao campo, fazendo surgir novas perspectivas para a formação, aspecto que André (2002, 2009, 2010), num esforço de sistematização dessa produção, vem demonstrando em suas pesquisas. A autora relata, com base na análise de dissertações e teses da área da educação, que a produção sobre a temática formação de professores que era de 6% no total das pesquisas, em 1990, passou para 14% em 2003 (ANDRÉ, 2009) e 22% em 2007 (ANDRÉ, 2010), crescimento que deixa evidente o interesse por esse tema.

Esse aumento do volume de pesquisas foi importante, pois trouxe para o cenário o estudo de novos objetos que, segundo André (2009, 2010), centravam-se, nos anos 1990, nos cursos de formação inicial: licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal e, dos anos 2000 em diante, ganharam destaque os estudos sobre identidade e profissionalização docente.

Surgem novos estudos sobre projetos e programas de formação inicial e continuada, metodologias e práticas dos cursos de formação, relação teoria e prática na formação, estudos sobre saberes e práticas docentes, uso de novas tecnologias em educação, processos de aprendizagem da docência, os currículos dos cursos (ANDRÉ, 2009, 2010; ROMANOWSKI, 2012).

Quanto às fontes de pesquisa as principais são as representações e opiniões dos professores em formação e os já em exercício na educação básica, na educação superior, mas há também investigações que buscam informações nos cursos de diferentes níveis (médio e superior), nas disciplinas pedagógicas e ou disciplinas específicas, envolvendo ou não as práticas docentes; há ainda fontes documentais e históricas que compõem esse lineamento das pesquisas. Já as metodologias se diversificam em estudos de caso, pesquisas colaborativas, pesquisa-ação, história oral; os procedimentos de coleta de dados mais utilizados são entrevistas, questionários, depoimentos orais, escritos, observação e, em alguns casos, o uso associado de dois ou mais procedimentos em uma única pesquisa. (ANDRÉ, 2009, 2010).

Sem dúvida, esses dados da pesquisa sobre formação de professores evidenciam os avanços que o campo vem ganhando e têm relevância na medida em que têm ajudado a constituir um campo de pesquisa próprio para a formação de professores, como afirma André (2010). A autora esclarece que caminhamos de um período em que os cursos de formação e a práxis, a formação inicial e a formação continuada eram tratadas dicotomicamente, para um período em que o foco das pesquisas passa a ser as concepções, representações, saberes e práticas dos professores, num processo que articula a formação e as práticas em sala de aula.

Além desses dados, há outros elementos já presentes em nossa realidade que também evidenciam a constituição de um campo de conhecimento autônomo. André (2010), tomando como base os estudos de Marcelo Garcia (1999), destaca: existência de uma comunidade científica, empenhada na elaboração de um código de comunicação próprio; a incorporação dos participantes no processo de investigação, fato crescente pelo uso de metodologias participativas e colaborativas em pesquisa e, o reconhecimento público do papel fundamental da formação de professores na melhoria da qualidade educativa.

É visível e precisamos reconhecer que a formação de professores vem adquirindo autonomia enquanto campo de conhecimento, porém André (2010, p. 180) afirma que “ainda há muito que aperfeiçoar na pesquisa para que haja uma contribuição efetiva na configuração do campo”. Além disso, esses achados das pesquisas precisam se transformar em ações concretas para a formação, o que de fato, dará maior consistência ao campo.

De forma bastante elucidativa a autora esclarece o objetivo maior dos estudos sobre formação docente: “Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos.” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Observa-se a centralidade do professor nesse processo, o que coincide com algumas concepções sobre formação de professores apresentadas a seguir, tendo em vista a continuidade dessa discussão.

Marcelo Garcia (1999), traz uma concepção de formação de professores que também dá destaque ao sujeito professor. Para ele,

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

O autor concebe a formação de professores como uma área de conhecimentos, por isso sistemática e organizada, que estuda os processos por meio dos quais os professores adquirem conhecimentos, competências e disposições que lhes ajudem a intervir no processo de ensino. A ênfase do processo formativo recai sobre o professor, sendo o objetivo principal aprender a

ser professor. Outros elementos são destacados nessa concepção e sempre em benefício do aluno: o trabalho em equipe, fundamental ao processo formativo, pois a atuação dos professores tem se fortalecido pelo trabalho coletivo; o trabalho da escola também é outro destaque que o autor evidencia nessa concepção, pois, ainda que o ensino seja a ação fundamental da docência, a atuação do docente deve incidir também sobre o desenvolvimento do projeto escolar, do currículo, da relação com a comunidade, com o entorno da escola, o que demanda um trabalho profissional comprometido. Essa concepção de formação em torno do professor como sujeito do processo, só terá sentido, como bem salienta Marcelo Garcia (1999), com a melhoria da qualidade da educação que os alunos recebem.

Ampliando a discussão e bem próximo do que propõe Marcelo Garcia (1999), Cunha (2010, p. 134) define a formação de professores como “um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador”. Acentua a importância da dimensão social, gestada por meio de inúmeras interlocuções entre quem se forma, seus formadores, as aulas, os teóricos estudados, as práticas vivenciadas, os recursos tecnológicos utilizados, mas assevera que isso não basta para formar o professor, pois é necessário, ao mesmo tempo, um trabalho pessoal intenso e verdadeiro para formar-se a si próprio.

Nóvoa (1992) também contribui com esse debate, pois para ele,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13).

Vê-se que o sujeito é o ator principal da formação, como defende Nóvoa quando destaca a autoformação, contudo acrescenta que é uma autoformação participada pela qual o professor se faz a si mesmo, mas numa ação partilhada que dê “sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 2009b, p.14), aspecto que coincide com o que propõe Marcelo Garcia (1999) sobre a autoformação.

A formação de professores segundo Marcelo Garcia (1999) é um processo contínuo em que o sujeito aprende a ensinar e que pode ser explicado em quatro fases: de pré-treino, da formação inicial, da iniciação e da formação permanente. É Marcelo Garcia quem caracteriza essas fases, mas, há outros autores que também fazem pontuações semelhantes e que serão citados.

A primeira delas é a fase denominada de *pré-treino* que inclui as experiências prévias de ensino que os futuros professores viveram como alunos. Nessa mesma direção Formosinho (2009, p. 98) expõe que essa fase é representada pelo desempenho do ofício de aluno e complementa, “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência”. Os autores concordam que todos os professores em formação trazem em suas histórias de vida as marcas das concepções teóricas e práticas que vivenciaram como alunos, as quais definem um conceito de professor que irá influenciar, mesmo que inconscientemente, sua ação docente. Formosinho (2009) considera que cabe à instituição formadora incorporar essas vivências no processo formativo dos professores, de modo que os licenciandos possam (re)construir, se necessário, as imagens que têm do ofício de professor.

A segunda fase denominada *formação inicial* é a etapa de preparação formal para a docência que ocorre numa instituição específica de formação de professores, em que o futuro professor se apropria de conhecimentos acadêmicos que fundamentam a docência e dos conhecimentos pedagógicos, tanto teóricos como práticos e indissociáveis (MARCELO GARCIA, 1999). Nesse sentido, Imbernón (2011) também afirma que a formação inicial não se trata de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam determinadas atitudes concretas.

A terceira fase é a de *iniciação*, etapa que discutiremos com maior intensidade em outro momento, por representar a fase em que se encontram os sujeitos desta pesquisa. Corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral por meio de estratégias de sobrevivência. É marcada por manifestações peculiares, entendida como fase da aprendizagem de ser professor. (MARCELO GARCIA, 1999). Em outro estudo Marcelo Garcia (2009a, p. 18) adverte que é na fase de iniciação que o professor irá apreender a “cultura docente, (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente”. Tardif (2002, p. 84) também se refere a iniciação à docência como “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

A quarta fase, de *formação permanente*, segundo Marcelo Garcia (1999) inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Imbernón (2011) destaca a importância da fase de formação inicial como balizadora do início da docência:

A formação inicial como começo da socialização profissional deve evitar passar a imagem de um modelo profissional [...] que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social. Ao contrário, deve dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal e capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade [...]. (IMBERNÓN, 2011, pp. 63-64).

Essa contribuição de Imbernón (2011) se assemelha ao que Mizukami (2013) propõe para a formação, pois para a autora uma bagagem sólida de conhecimentos só se adquire por meio de um processo formal de aquisição de conhecimentos, construído de forma sistemática, fundamentada e contextualizada, seja na formação inicial ou na formação permanente.

Essas perspectivas que representam os estudos sobre a formação inicial coincidem com as reais necessidades enfrentadas no contexto escolar contemporâneo, na medida em que são capazes de propiciar as bases para a constituição da profissionalidade docente, aspectos discutidos por Gatti, Barreto e André (2011) quando explicam que a formação inicial tem grande importância, pois possibilita ao professor criar as bases sobre as quais desenvolverá seu ensino.

Nesse mesmo modo de conceber a formação, Imbernón (2011) ressalta como traduzir esse conceito em prática. Para ele,

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (p.19).

Imbernón (2011, p. 45) destaca ainda a necessidade de se introduzir novas perspectivas à formação docente como “as relações entre o professorado, os sentimentos e atitudes, a complexidade docente, [...] a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade e não somente preocupar-nos com a formação específica para a disciplina de atuação”.

Nóvoa (1992) também tem uma proposta para a formação:

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

[...] A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber. (NÓVOA, 1992, p. 27)

O autor afirma que sobre essa perspectiva de formação de professores há um largo consenso, tanto dos princípios como das medidas para garantir uma formação em que o docente concretize as aprendizagens necessárias para exercer sua prática e se desenvolver na profissão. Sugere a articulação da formação inicial com os processos de indução e formação em serviço, a disseminação de uma cultura profissional colaborativa, promoção do trabalho em equipe e ainda, a inserção e acompanhamento dos jovens professores nas escolas.

Abarcar essas novas concepções de formação expostas por Imbernón (2011), Nóvoa (2009a, 2009b), Marcelo Garcia (1999) e colocá-las em prática é um desafio não só às instituições formadoras e aos formadores, mas também aos gestores das escolas básicas, secretarias de educação, pesquisadores, considerando que são muitas as interfaces que intervêm na sua concretização, principalmente aquelas relacionadas ao contexto em que atuam os professores.

A formação que interessa é aquela que se preocupa com um conhecimento científico atualizado e que inclui de forma ampla e irrestrita as dimensões política, social e cultural da educação, a fim de permitir aos professores responder às demandas da realidade. Interessa, de fato, uma formação sólida, que ajude os a expandirem e aprofundarem seus saberes profissionais, por meio de uma prática reflexiva e questionadora; uma formação que integre o conhecimento científico e a prática profissional, para que os futuros professores possam iniciar na profissão um pouco mais confiantes e seguros. No entanto, há que se considerar que a formação por si só não consegue resolver os desafios colocados à sociedade e à educação, pois há um conjunto de fatores organizacionais e administrativos das instituições, das condições de trabalho dos professores, das políticas salariais e de investimentos na educação que têm papel preponderante nesse processo.

A seguir serão discutidas propostas que trazem novas perspectivas para a formação inicial, entre as quais as de Nóvoa (2009a, 2009b, 2011, 2013), Zeichner (2010) e Marcelo Garcia (1999).

1.2.3 Novas perspectivas para a formação inicial de professores: uma formação que aproxima instituições formadoras

São muitos os desafios a serem enfrentados na formação de professores e o maior deles, afirma Nóvoa (2013), é a necessidade de avançarmos além do discurso e sairmos do desconforto de olhar para a produção intelectual sobre a qual se debruçaram inúmeros estudiosos e pesquisadores na formulação de novas ideias e concepções e ver que ainda há muito que fazer para concretização da prática profissional dos professores.

Em trabalho anterior Nóvoa (2009a, p.16) afirmou que “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.” Isso, segundo o autor, se deve ao fato de que os professores estão alijados das discussões e decisões sobre seu trabalho, pois estas tendem a ocorrer entre especialistas com mais prestígio do que os professores e contribuem para a desvalorização da profissão.

O autor defende a necessidade de que sejam formuladas políticas que “reforcem os professores, os seus saberes e seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. (NÓVOA, 2009a, p. 16).

E, para avançar além do discurso Nóvoa (2009) faz três propostas à formação dos professores. A primeira delas refere-se à necessidade de *passar a formação de professores para dentro da profissão*, o que significa, segundo o autor, dar um lugar predominante aos professores na formação de seus colegas, futuros professores. Avalia que a ocupação do terreno da formação por especialistas, por um lado fortaleceu e enriqueceu o campo com ideias e concepções novas e inovadoras, mas deixou os professores à margem, o que concorreu para a desvalorização profissional da docência. (grifos do autor)

Defender um lugar para os professores na formação de seus colegas, além de trazê-los para o centro da cena, abre possibilidades para que a prática profissional real seja conteúdo da formação. Esse encontro, mesmo complexo, mas fundamentalmente rico, pode tornar visível e integrar conhecimentos profissionais e científicos indispensáveis aos professores em formação, fazendo nascer novas propostas teóricas construídas dentro da profissão, fruto da reflexão dos professores no e sobre seu próprio campo de trabalho.

Nóvoa (2013, p. 202) diz advogar em favor dessa medida, pois não adianta apenas que os especialistas escrevam “textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *prácticum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referência do saber docente, ou sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação” (grifos do autor).

A segunda medida proposta por Nóvoa (2011) é a promoção de *novos modos de organizar a profissão* (grifos do autor). A justificativa desta proposta, segundo o autor, está nas rígidas regulações externas, na burocratização, na ação controladora do trabalho docente que, de forma inevitável, diminui a autonomia dos professores sobre a sua própria prática. Argumenta que é inútil uma proposta que privilegie a reflexão ou o discurso sobre o trabalho colaborativo, a colegialidade e a troca entre pares, se não se criam espaços para que isso aconteça; é inútil propor parcerias se as normativas legais impedem a aproximação entre instituições formadoras, como a universidade e a escola básica.

Conforme propõe Nóvoa (2011, p. 6) as instituições – universidades e escolas – devem ultrapassar seus muros e se aproximarem para que, em colaboração, possam promover uma formação profissional adequada ao que se espera dos futuros docentes. O autor é enfático: “Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários)”. Essa medida apontada por Nóvoa (2011) para a formação de professores parece ser um dos caminhos para uma nova configuração da profissão, contudo é preciso querer mudar e transformar as práticas no interior das instituições formadoras, ou seja, organizá-las de outro modo, a fim de que sejam formativas para todos os sujeitos que ali se encontram. Isso requer investir em ações compartilhadas, que resultem em aprendizagens permanentes, o que poderá ser alcançado pelo debate constante e pela busca de consensos sem a interferência de determinações prescritas, burocracias e proposições que não levem em conta os contextos em que atuam os professores.

A terceira medida é *reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores* no cenário educativo, porque, segundo Nóvoa (2011, p. 22), os professores estão na mídia pelas vozes dos especialistas, dos jornalistas e não dos próprios professores, o que contribui ainda mais para a desvalorização da carreira docente. Afirma que “há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público”. (grifos do autor)

É uma medida pensada a partir de uma ideia que está muito presente hoje no campo da formação: a profissionalidade dos professores que, segundo Lüdke e Boing (2012, p. 443), “tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-

aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo”.

De certa forma, essa é uma condição que coloca o professor como construtor de sua prática no movimento da ação-reflexão-ação, importante à sua profissionalidade. Mas, segundo Nóvoa (2011, p. 18), esse movimento não está desligado de outro também importante, sua personalidade, e ele tem designado a necessidade de “uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade”.

Lüdke e Boing (2012, p. 443) colaboram com essa perspectiva trazida por Nóvoa (2011) afirmando que “a profissionalidade exige uma boa dose de iniciativa pessoal, capacidade de trabalho em equipe, interdependência de funções e desenvolvimento de interações. Todas essas coisas exigem capacidade de reflexão e de adaptação a diferentes condições.”

Nesta direção, a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, ganha um novo sentido, o de colaborar com o sujeito na condução de uma prática pedagógica fundamentada teoricamente em todas as suas dimensões e sustentada na e pelas interações, pelas trocas, com vistas a um desempenho efetivo do trabalho do professor, em contraposição ao academicismo que foi sendo assumido pelas universidades e afastando-se da prática nas escolas.

Além das dimensões pessoal e pública da profissão, outra condição da proposta feita por Nóvoa (2009a) é a da *aprendizagem ao longo da vida, sendo ao mesmo tempo direito e necessidade de uma profissão* (grifo do autor). No entanto, adverte os professores para que recusem o que denomina de “consumismo de cursos”, pois, frequentemente, não são oferecidos em benefício da aprendizagem dos professores, mas da “lógica do mercado”, ficam por isso, distantes das necessidades docentes. Acrescenta o autor que uma “saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p.19), condição capaz de dar maior visibilidade à profissão docente.

O que Nóvoa (2009a) propõe são medidas que podem ser promissoras à formação dos professores ante a precarização que, tanto a própria formação, como o trabalho docente vem sofrendo. Os princípios que regem essas propostas como, colegialidade, interações, valorização da dimensão pessoal, resgate do valor público da profissão, mostram-se indispensáveis à formação de professores e agregam-lhe uma especificidade que poderá incidir em um desenvolvimento autônomo e crítico dos professores. O autor, em publicação

anterior já advertia: “É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer.” (NÓVOA, 2007, p. 27)

Ao lado das contribuições de Nóvoa, os estudos de Zeichner (2010), sugerem repensar as conexões entre a formação que se dá na universidade e as experiências de campo que são oferecidas aos licenciandos, para superar a falta de conexão entre os cursos que formam professores e o campo da prática profissional.

Uma ideia importante que Zeichner (2010, p. 487) defende é a “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”, perspectiva contrária à desconexão histórica entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático sobre o ensino.

O que o autor sugere vai além de uma simples troca de saberes entre as instâncias formadoras como comumente ocorre, mas uma mudança epistemológica na formação, que articule, numa relação horizontal, conhecimentos acadêmicos e conhecimentos da prática, construídos pelos professores nas experiências de trabalho, constituindo assim um “terceiro espaço” na formação dos professores. O autor é enfático quanto à criação desse novo espaço:

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes. (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Ao propor um “terceiro espaço” caracterizado pela formação de “espaços híbridos” o autor coloca em evidência novas oportunidades de aprendizagem aos licenciandos, pois esse se configura, segundo Gutierrez (2008, *apud* Zeichner, 2010), em um espaço potencialmente transformador por utilizar uma forma expandida de aprendizagem; e desenvolvimento de um conhecimento novo, gestado no coletivo e mediado tanto pelos professores nas escolas como pelos professores universitários.

Discutindo o conceito de “terceiro espaço” na formação de professores a partir da perspectiva de Zeichner (2010), Felício (2014) assevera que a constituição desse “terceiro espaço” demanda a compreensão de que construir conhecimentos sobre a docência não é um processo que se dá de “fora para dentro”, nem de “dentro para fora”, mas por meio de uma relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola, valorizando tanto os conhecimentos acadêmicos como os conhecimentos da prática.

Sem ocorrer em exageros de atividades práticas acríicas, para que a prática não se transforme numa ação meramente ativista no interior dos cursos, Zeichner (2010) sugere, no “cruzamento de fronteiras” entre as instituições formadoras – universidades e escolas, algumas ações conjuntas de formação. São exemplos que se referem ao contexto norte-americano, mas num esforço de adaptação, podem ser bem sucedidos em outras realidades, inclusive no Brasil.

O primeiro deles refere-se à inclusão “das práticas dos professores das escolas básicas nos cursos das universidades”. (ZEICHNER, 2010, p. 489). Isso significa incorporar a prática dos professores da educação básica aos currículos das universidades, por meio da escrita e da pesquisa feita por esses professores, para que os estudantes possam examinar o conhecimento acadêmico e o conhecimento gerado pelos profissionais sobre aspectos específicos do ensino. Essa é, segundo o autor, uma estratégia que fornece aos estudantes *insights* para a compreensão das práticas docentes.

Nono e Mizukami (2002), numa versão bem próxima ao que propõe Zeichner a respeito das representações das práticas dos professores, apontam os casos de ensino como instrumentos importantes para serem utilizados na formação docente. Para as autoras, um caso é apresentado como um documento descritivo de situações reais, com detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. Trata-se, segundo as autoras “de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação”. (NONO e MIZUKAMI, 2002, p. 72). Defendem que é uma estratégia de ensino elaborada, especificamente, para ser utilizada como ferramenta na formação de professores e pode possibilitar o estudo de variadas temáticas, a revisão de concepções relativas aos atos de ensinar e de aprender, construídas pelos futuros professores durante toda sua trajetória de escolarização, daí sua natureza formativa.

Outro exemplo proposto por Zeichner (2010, p. 490) é a “instrução mediada e experiências de campo”, com o objetivo de ajudar os graduandos a se apropriarem das práticas veiculadas nas escolas à luz do conhecimento acadêmico. Essa ação reúne, na escola básica, os professores universitários que lecionam disciplinas de metodologias, graduandos, alunos e professores colaboradores que atuam nas escolas. Esses professores colaboradores têm papel ativo na formação dos graduandos, por meio de demonstrações, na prática, de estratégias metodológicas pertinentes ao ensino dos conteúdos, além de orientações para análise dessa prática. Nessa direção, concorrem em “um esforço deliberado para conectar estrategicamente conhecimento acadêmico e conhecimento da prática profissional em vista de

um melhor acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação [...]”. (ZEICHNER, 2010, p. 491). Essa estratégia se relaciona ao que defende Nóvoa (2009a, p. 32) que “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada nas aprendizagens dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”.

Os dois autores apresentam ideias convergentes para a formação de professores que priorizam a transformação da prática em conhecimento, o que contraria a lógica de que a formação de professores é “dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009a, p. 4). E o autor complementa: “Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”.

“Formadores híbridos de professores” é outro exemplo diferenciado de ação na formação de professores apontado por Zeichner (2010, p. 491). O autor relata que no início de sua própria experiência como formador universitário cumpria tanto o seu papel de formador na universidade como o de supervisor de uma turma de estagiários, o que denomina formador híbrido. Como nesse exemplo, outras situações em que os professores formadores atuam simultaneamente em diferentes espaços formativos, seja na formação inicial, seja na continuada, dão forma à ação dos formadores híbridos.

Outro exemplo é a incorporação do “conhecimento das comunidades a formação inicial de professores”. (ZEICHNER, 2010, p. 492). Trata-se de aproximar as comunidades e escolas a fim de ampliar o lócus da formação inicial, utilizando os saberes produzidos nessas comunidades para integrar os futuros professores ao seu espaço de atuação, perspectiva essa discutida também por Nóvoa (2009a).

O “terceiro espaço” na formação promove situações significativas de aprendizagem aos licenciandos, pois lhes possibilita dialogar com a realidade educacional e construir conhecimentos sobre o fazer pedagógico. Nessa lógica, é possível que se estabeleça uma relação dialógica e compartilhada entre a universidade e a escola enquanto espaços de formação. E, mesmo que ambas as instituições tenham funções delimitadas, ou seja, a universidade responsável pela preparação dos futuros professores, assegurando-lhes a construção de uma base teórica e metodológica dos problemas educacionais e a escola como local de trabalho e de formação dos professores, são duas instituições cujas funções se associam no percurso da formação docente, pois guardam estreita relação com a ação educativa e pedagógica dos professores, como afirmam Lüdke e Boing (2012).

Abrir as portas da escola, sair dos muros da universidade e entrecruzar os saberes que produzem, parece propício num cenário em que, historicamente, essas instituições se isolaram em si mesmas no processo formativo dos professores. E, conforme lembram Lüdke e Boing (2012, p. 444) é um risco “atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas, às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do professor”. Asseveram os autores que todas são responsáveis pelos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação docente, pois todas passam por todo o ciclo de formação.

Tais aspectos sobre a formação de professores vêm sendo discutidos também por Marcelo Garcia (2010). O autor destaca que a formação ao tomar o contexto e as experiências produzidas no interior das escolas, de forma organizada, intencional e contínua se opõe ao modelo de formação descontextualizado que não consegue provocar mudanças no processo formativo por não fazer as articulações necessárias entre o que se aprende na academia e o que se vivencia no exercício da prática docente.

Para alcançar esta formação, Marcelo Garcia (1999) identifica oito princípios subjacentes à sua concepção de formação.

O primeiro deles é conceber a Formação de Professores como um processo contínuo que interliga a formação inicial e a formação continuada, entendendo que a formação inicial não é um produto acabado, mas a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular a fim de facilitar a melhoria do ensino, é outro princípio proposto por Marcelo Garcia (1999). Ressalta que orientado para a mudança é capaz de reativar as aprendizagens dos sujeitos, tanto teóricas quanto práticas.

Como terceiro princípio o autor propõe vincular os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, pois essas têm um grande potencial formativo, com vistas à transformação da própria escola.

O quarto princípio trata da articulação e integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica de professores, aspecto fundamental e estruturador do pensamento pedagógico dos professores.

O quinto princípio diz respeito à necessidade de integração teoria-prática na formação dos professores. Ressalta Marcelo Garcia (1999, p. 29) que aprender a ensinar deve ser realizado por meio de um processo em que “o conhecimento prático e o conhecimento teórico

possam integrar-se num currículo orientado para a ação”. Considera que a prática de ensino deve ser o núcleo estrutural do currículo e não uma disciplina.

Outra necessidade apontada como sexto princípio é a de procurar o isoformismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.

O sétimo princípio descrito como princípio da individualização é visto como elemento fundamental de qualquer programa de formação docente, pois ensinar não é um processo homogêneo, considerando que o sujeito tem características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais que o diferenciam dos outros.

O último princípio centra-se numa formação que dê aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, pois são entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. Marcelo Garcia (1999, p. 30) argumenta que “[...] a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores”.

O autor esclarece que mesmo que esses princípios sejam colocados em prática, não esgotam a variedade de abordagens possíveis na formação de professores, mas são importantes para que se defina uma concepção de formação de professores, bem como métodos e procedimentos mais adequados para o seu desenvolvimento.

Outros autores, abordagens e orientações poderiam ser acrescentadas aqui, porém, dada a complexidade da formação, a realidade em que acontece e os sujeitos que dela participam, que trazem suas ideias, crenças e concepções, essa discussão não se esgota nem se fecha. Como afirma Feiman-Nemser (1990, *apud*, Marcelo Garcia, 1999, p. 32) “cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem se considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa”.

As propostas de formação de professores balizadas por Nóvoa (2009a, 2011), Zeichner (2010), Marcelo Garcia (1999) requerem uma revisão dos cursos e instituições formadoras. A distância que historicamente separou escolas e universidades não é mais concebível. Um envolvimento ativo e permanente entre as instituições formadoras e as escolas básicas, com uma relação colaborativa pode ser promissor à formação. Nessa perspectiva, professores formadores, professores das escolas básicas e estudantes, em parceria, podem tornar-se autores de uma formação mais abrangente no que diz respeito às práticas desenvolvidas no interior das escolas, aproximando os futuros professores cada vez mais da realidade escolar.

Para os professores em formação a oportunidade de vivenciar a prática docente no contato direto com a escola e com os alunos, pode ser um reforço ou um desafio à aquisição de conceitos e de ideias sobre o ensino e a aprendizagem. Ensinar é uma atividade complexa que exige conhecimentos profissionais específicos tanto dos conteúdos como da forma de ensiná-los e é na prática que os professores exercitam o ensino, mas não me refiro a uma prática qualquer e sim àquela em que a observação e a análise são tomadas como estratégias e ajudam a identificar elementos ou dificuldades que necessitam de cuidados especiais por se apresentarem como problemas de natureza prática.

1.2.4 Conhecimentos profissionais da docência

Discutir os conhecimentos profissionais da docência é pertinente nessa pesquisa, pois aos professores é requerido um conhecimento profissional específico e característico à função principal da docência – ensinar, “função justificadora e legitimadora social da existência do grupo de atores a que chamamos professores”, como bem expressa Roldão (2008, p. 41).

A discussão acerca desses conhecimentos profissionais da docência tem ocorrido já há algum tempo por pesquisadores como Shulman (1987), Gauthier (1998), Tardif (2002), Mizukami (2004), Roldão (2007, 2008), entre outros e dois enfoques têm se destacado nesses estudos: a profissionalização da docência e a profissionalidade docente, sendo a profissionalização um dos pilares da profissionalidade.

A profissionalização é uma condição necessária à docência hoje e diz respeito à representação que vai se construindo da profissão docente como categoria profissional. Sua constituição é histórica e sofre interferências do movimento ideológico das sociedades à medida que novas representações da educação e do ser professor vão se manifestando. A profissionalidade é uma condição que se coloca ao sujeito professor e está relacionada aos conhecimentos, aos saberes, técnicas e competências necessárias à realização da atividade profissional. (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008).

Nesse sentido, é adequado discutir os conceitos de “conhecimentos profissionais”, ou “saberes docentes”, que vêm convalidando a defesa da profissionalização da docência e da profissionalidade docente e criando uma estrutura que poderá ajudar a superar a concepção de docência/docente ligada a um fazer vocacionado. (ALMEIDA e BIAJONE, 2007).

Shulman (1987) define os conhecimentos profissionais da docência como “conhecimentos base” e estabelece algumas categorias desse conhecimento: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico ou conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos objetivos, das finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. O autor assinala que entre todas essas categorias de conhecimentos, o conhecimento didático do conteúdo, é o que permite identificar os corpos de conhecimentos para o ensino e as metodologias que definem como ensinar uma disciplina ou um conteúdo.

Almeida e Biajone (2007), que analisam a proposta de Shulman, realçam a necessidade de o professor conhecer os conteúdos do ensino – fatos, conceitos e metodologias – em benefício de sua profissionalidade, pelo fato de entrar em contato com a estrutura geral da disciplina (processos de produção, representação e validação epistemológica) em que esse conteúdo se concentra. Shulman (1987) assegura que esse é um conhecimento base do qual os professores não podem abdicar na organização do ensino, para que conteúdos e metodologias entrem em sintonia com os interesses e capacidades dos alunos.

Mizukami (2004) afirma que os conhecimentos que compõem essa base são de diferentes naturezas, mas todos indispensáveis à atuação dos professores. Argumenta que essa base é um pouco mais limitada na formação inicial, mas no exercício da prática profissional vai se aprofundando e diversificando por meio da reflexão. “Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.” (p.5).

Roldão (2007), que também discute os conhecimentos profissionais da docência assinala que esses conhecimentos trazem duas importantes características: são complexos e compósitos. Complexos porque não se restringem ao domínio de conhecimentos conteudinais, nem ao conhecimento prático, embora esses se incorporem ao conhecimento profissional. Compósitos, pois são construídos pela articulação de diferentes campos disciplinares, mas a autora adverte:

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadas – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. [...] Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois

elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógicos-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimentos envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Nessas condições, o conhecimento profissional vai sendo construído, tanto na forma teórica como prática e dando corpo aos conhecimentos profissionais – disciplinares pedagógicos, curriculares e outros; a função docente se torna mais específica e isso permite que os professores assumam o controle e a autonomia do seu exercício profissional, aspectos destacados por Roldão (2007) como caracterizadores da profissionalidade docente.

Gauthier (1998) colabora com essa discussão acerca dos conhecimentos profissionais dos professores, mas denomina-os de “saberes docentes”. O autor concebe o ensino como um processo em que os docentes, ao mobilizarem diferentes saberes, formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas que ocorrem na sala de aula. Classifica esses diferentes saberes como: saberes disciplinares, aqueles advindos das disciplinas científicas; saberes curriculares, que se referem aos programas que os professores desenvolvem em seus contextos profissionais; saberes das ciências da educação adquiridos na formação e no exercício profissional e que fornecem aos professores noções acerca do funcionamento do sistema escolar e dos conhecimentos que incidem diretamente sobre sua ação pedagógica; saberes da tradição pedagógica que são aqueles que os professores trazem antes mesmo da formação profissional, ou seja, as representações que já têm de escola, de professor, de sala de aula; saberes experienciais que se referem à vivência do professor em sala de aula, mas que são apenas seus, construídos na relação com seus alunos; e os saberes da ação pedagógica que são os saberes testados e divulgados pelas pesquisas que tomam a sala de aula como objeto de observação. Gauthier (1998) afirma que são todos fundamentais aos professores e devem ser ampliados em seus reservatórios de saberes, com vista a desenvolver a profissionalização da docência.

Também Tardif e Faucher (2010) reconhecem que a profissionalização, processo que transforma uma pessoa em profissional, se dá por meio da apreensão dos “saberes docentes”, provenientes de diversas fontes. A discussão desses saberes é feita por Tardif (2002) que utiliza, para nomeá-los, a seguinte classificação: saberes da formação profissional, advindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores; saberes disciplinares, aqueles correlatos às diferentes áreas disciplinares, deliberados e selecionados pelas instituições formadoras e

incorporados na prática docente; saberes curriculares advindos dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, selecionados e socializados como modelos da cultura erudita; saberes experienciais, ou seja, os que nascem da experiência dos professores e vão sendo validados e incorporados tanto individual como coletivamente pelos docentes, transformando em habilidades de saber-fazer e saber-ser.

O autor explica que esses diferentes saberes vão se integrando à prática dos professores que, por sua vez, mantém diferentes relações com eles, por isso o saber docente é, segundo o autor, plural e heterogêneo, temporal, personalizado e unificado, características que auxiliam na composição da profissionalidade dos professores, pois à medida que colocam em prática esses diferentes saberes, se apropriam “das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. (TARDIF, 2002, p. 45). Nesse sentido, a explicação de Lopes (2014, p. 6) é esclarecedora: “A constituição de um corpo de saberes próprios ou específicos do ofício de ser professor está na base dos processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente. Estes saberes são considerados como instrumentos vitais da atuação profissional dos professores.”

Nóvoa (2009a) sintetiza essa discussão enfatizando que os professores devem dominar os conhecimentos profissionais da docência para exercer sua profissão, e adverte que o conhecimento profissional, não é a mera aplicação prática de qualquer teoria, mas um conhecimento que exige esforço próprio de elaboração e re-elaboração, pois “[...]supõe uma transformação dos saberes e obriga a uma deliberação sobre os dilemas pessoais, sociais e culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente”. (p.35).

Essa discussão não se esgota, nem se resume aos aspectos aqui destacados, mas um corpo de conhecimentos organizados, específicos da docência, seja os relativos aos conteúdos e a forma de ensinar ou os ideológicos, culturais e políticos, são todos indispensáveis aos professores como uma das vias da profissionalização e construção da profissionalidade.

CAPÍTULO 2

INÍCIO DA DOCÊNCIA

[...] convém insistir na ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, tem um caráter distintivo e determinante no sentido de um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

— MARCELO GARCIA

2.1 Os professores iniciantes e suas primeiras experiências na carreira: tensão, choque e desafios a vencer

Ser professor não é uma tarefa simples, pelo contrário, é bastante complexa, principalmente nos dias atuais, pois junto à função de ensinar, os docentes têm que assumir outras atividades inerentes à docência: planejar, avaliar, organizar a classe, preparar material didático, escolher estratégias de ensino, conhecer o conteúdo, conhecer os alunos e motivá-los, participar de reuniões, cuidar da disciplina da classe, atender aos pais, colaborar em atividades que envolvem toda a escola, seguir regras, cumprir horários extras, gerir problemas individuais dos alunos, educar, formar, ensinar valores e outras atividades.

Ser professor iniciante é mais complexo ainda, tendo em vista que o professor tem que realizar todas essas atividades, desde o primeiro dia, assumindo total responsabilidade pela condução da classe e, muitas vezes sem ter a quem recorrer nas suas dúvidas. Assim, diante desta circunstância diversa e nada promissora, certamente os iniciantes se interrogam: O que fazer agora? Qual o melhor caminho para conduzir a classe? A quem recorrer? E se eu não conseguir um bom resultado na aprendizagem dos meus alunos?

Reproduz-se aqui um relato que uma ex-alunas fez ao iniciar o exercício profissional na educação infantil em uma creche. Sobre sua primeira semana de trabalho ela conta: *Eu fiquei muito feliz de ser chamada para assumir uma turma de educação infantil logo que terminei a graduação. Senti uma grande alegria por estar conquistando um espaço na profissão que escolhi e fui lá conversar com a diretora já cheia de planos e ideias. Mas, chocou-me o fato de após uma rápida conversa sobre a turma e uma vaga orientação, ser conduzida a classe onde encontrei 18 crianças a minha espera. Eu não esperava isso, achei que teria um tempo para me preparar, mas não...me senti jogada lá e eu olhava para o rostinho de cada criança e me perguntava: o que estou fazendo aqui? O que eu vou fazer com essas crianças hoje até o final do dia? Meu sentimento era de total desespero. E, fui tentando recorrer em pensamento às aulas práticas que tive na formação, as atividades desenvolvidas no estágio na educação infantil... as músicas, brincadeiras. É um dia que quero esquecer, mas que por enquanto está muito vivo na minha memória.*

Simon (2013) ressalta que essa é uma situação que incide sobre muitos professores iniciantes, ou seja:

A entrada na profissão docente é perpassada por sentimentos conflitantes que provam a resistência do *novato* perante o inusitado. Tomadas de decisões são ações que clamam por reações urgentes, constantes nas rotinas do professor, para as quais recorre à *bagagem* diversa, constituída pelos conhecimentos teóricos da formação acadêmica, pela própria prática, ainda incipiente, e pela intuição, muitas vezes. [...] É nesse clima de incertezas que o professor principiante vai criando um arcabouço de respostas. (SIMON, 2013, pp. 38-39) (grifos da autora)

É comum que o início da carreira seja envolvido por sentimentos de medo e insegurança e que os professores iniciantes coloquem em questão seus saberes, suas concepções e crenças, entrecortados por manifestações de frustração e desencorajamento. A ex-aluna conseguiu vencer esse dilema inicial e já está no segundo ano de sua carreira, agora um pouco mais confiante.

Em Cavaco (1995) encontra-se uma explicação que sustenta o dilema que recai sobre os professores iniciantes:

O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola [...].

Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1995, pp. 162-163).

Não é possível olhar para essa condição dos professores iniciantes e deixar que resolvam sozinhos essas dificuldades ou que se percam no emaranhado de “nós” que a docência lhes coloca. Por isso, há que se preocupar com os professores iniciantes que chegam às escolas e, são muitos os fatores que nos levam a isso.

O primeiro, talvez o mais inquietante, é a formação inicial que, ainda é frágil, mesmo que mudanças recentes nas DCNs tenham considerado a inovação, a flexibilização e integração curriculares como pressupostos para melhorias na formação dos professores; estas ocorreram, mas não ao ponto de provocar “recontextualizações mais profundas no âmbito da prática pedagógica”. (SCHNEIDER, 2007, p.170).

Sendo esse o cenário da formação inicial, incide sobre ele outro fator de preocupação: a entrada na docência de professores iniciantes formados em cursos de licenciatura que apresentam essas fragilidades, os quais levam para a sala de aula dificuldades que a formação não conseguiu dirimir, pois esta não se deu de forma articulada com as demandas que o processo de escolarização e as condições do trabalho docente impõem. E não são poucos os professores que se encontram nessa situação. Considerando os dados do Censo Escolar de 2012¹ sobre o número de docentes atuantes na educação básica, tem-se 2.095.013 professores e, utilizando o percentual de cerca de 13% de iniciantes – UNESCO 2004 – a exemplo de Giovanni e Marin (2014, p. 60), há uma estimativa de 272.351 professores iniciantes na educação básica no Brasil, realidade que segundo as autoras “constitui um forte argumento para que os estudos sobre professores iniciantes venham se desenvolver em várias frentes”.

Fatores de ordem prática também são motivos de preocupação com os professores iniciantes e são aqueles que se referem ao exercício profissional. Mizukami (2002), Nóvoa (2009a, 2013), Marcelo Garcia (2010) e Tardif (2002) defendem que a prática é um componente da profissão que vai se constituindo no exercício profissional à medida que os professores vão aprendendo e construindo os saberes da docência. É um processo vivenciado de forma intensa pelos iniciantes, em que dificuldades, tensões, inseguranças, limitações teóricas e práticas se misturam às aprendizagens sobre o “aprender a ensinar”, pois, ainda nessa fase, os professores não estão muito focados em “aprender a ser professor”, condição

¹Esses dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. São dados sobre o número de professores atuantes na educação básica.

que demanda aprendizagens que extrapolam o espaço da sala de aula, como bem lembram Costa e Oliveira (2007).

Assim tentando “aprender a ensinar”, o que de fato é uma aprendizagem que se concretiza na prática, os professores iniciantes são colocados, muitas vezes, em situações desfavoráveis ao seu processo de aprendizagem, com as quais travam uma luta para continuar na profissão ou, simplesmente desistem.

Costa e Oliveira (2007, p. 33) ao analisar experiências de iniciantes, apontam como dificuldade o fato de vivenciarem o início da carreira como professores contratados por tempo determinado sem que sejam somados a essa condição seus direitos trabalhistas. “Abusa-se do artifício da contratação do professor eventual, substituto, temporário e outras denominações” e, em muitos casos, os professores são obrigados a assumir aulas em duas ou mais escolas, fazendo-os deslocar-se diariamente entre elas, submeter-se a situações de ensino diferentes e ainda responder às necessidades de cada contexto. As autoras relatam que essa situação coloca o professor numa condição de provisoriedade, ou utilizando uma expressão dos professores pesquisados, professor de “segunda categoria”, o que pode, segundo as autoras, marcar negativamente a construção da identidade do professor.

Outra situação preocupante que também se refere às condições de trabalho dos professores está na carência de infraestrutura das escolas, classes com número excessivo de alunos, classes multisseriadas, ou conforme descrevem Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34) ao analisarem pesquisas sobre professores iniciantes, “locais de vulnerabilidade social mais acentuada (escolas situadas em favelas, bairros distantes)”. Em alguns casos, se essas condições diferem muito da vivência cultural e social a que os professores estão mais acostumados, o impacto do início da carreira pode ser ainda maior. Quanto a isso Marcelo Garcia (2010) informa:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante [...], assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

Em condições adversas como essas, os professores iniciantes sofrem ainda com a falta de apoio nas escolas, problema que é o mais complexo de toda essa situação. E, a respeito

dessa questão Marcelo Garcia (2010) insiste na importância de oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, pois a falta de apoio pode gerar insegurança, conformismo, aceitação acrítica das condições de trabalho, características comuns que as pesquisas têm apontado a respeito dos professores iniciantes e, conforme Cavaco (1995, p. 165), essas características têm justificado um “percurso que leva ao cepticismo perante as oportunidades que por vezes surgem, ao fechamento de desejos [...]”. E, explica a autora, isso se deve ao fato de que os professores iniciantes não têm o domínio das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os instiga a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele ou a contrapor-lhe outras possibilidades.

Agrava-se essa situação quando os iniciantes chegam às escolas e lhes são designados os horários de trabalho e as turmas mais difíceis, que já foram negadas pelos professores mais antigos, como informaram Giovanni e Guarnieri (2014). E, se não bastasse, a isso se agrega a falta de acompanhamento pedagógico que comumente os acomete, pois coordenadores, supervisores escolares e gestores não colocam os professores iniciantes na lista de prioridades nas escolas e, conforme anunciaram André et al (2014), sem apoio, os professores “experimentam a condição de “órfãos” no espaço escolar no qual estão inseridos” (p. 5401).

A situação é analisada por Cunha (2010) de forma muito clara:

Não raras vezes se naturaliza a chegada deles ao sistema escolarizado ao qual se incorpora sem nenhuma ação especial de acompanhamento e apoio. Muitas vezes, ao revés, se reserva a eles as mais complexas situações de trabalho, em escolas com déficits organizacionais e ou em classes de mais difícil manejo. É rara a consciência de que esse jovem docente inicia uma fase complexa da sua formação através da iniciação profissional. (CUNHA, 2010, p. 143).

Em meio a essas situações, os professores precisam ainda conhecer o projeto pedagógico da escola, o currículo e o contexto escolar e, a partir desse conhecimento, fazer as escolhas metodológicas mais adequadas aos seus alunos, os quais ainda nem conhecem bem, para, enfim, cumprir sua função primordial: ensinar.

Imbernón (2011) é enfático ao afirmar que a formação inicial não prepara os professores de forma suficiente para enfrentar esses desafios iniciais da carreira. Nóvoa (2008, p. 8) complementa ao dizer que, “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.”

Concorda-se com os autores de que há falhas na formação inicial e que esse é um desafio à área, mas enquanto isso, a responsabilidade colocada aos iniciantes lhes parece pesada e, como bem explica Marcelo Garcia (1999, p. 19), “[...] ainda que os professores iniciantes não abandonem o ensino, um começo de sua carreira docente com dificuldades pode reduzir sua confiança na profissão e pode fazer com que os alunos e as escolas se ressintam.

Essa situação também é discutida por Tardif (2002, p. 11) que afirma ser esse “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Outros autores como Nono (2011), Cavaco (1995), Esteve Zaragosa (1999), Tardif e Raymond (2000), Lima et al (2007) entre outros, concordam que os primeiros anos da docência são intensos aos iniciantes, pois estes têm muito que aprender e a maneira como essas aprendizagens ocorrem, determinam, muitas vezes, sua permanência na profissão e seu perfil profissional. Se permanecerem, desordens de ordem pessoal e profissional podem ocorrer e, entre tensões e desafios a vencer, com seu repertório de saberes em conflito (experiência da escolarização, saberes da formação, saberes da prática em processo de construção), com a necessidade de desenvolver-se profissionalmente, os professores têm que superar esses obstáculos, muitas vezes sozinhos. Entretanto, defendem os autores, se encontrarem apoio, se forem acompanhados pedagogicamente, conseguem maior equilíbrio emocional, pessoal e profissional.

Marcelo Garcia (2010, p. 5) nessa mesma direção, ressalta que os professores iniciantes “geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”. E para enfrentar essa condição de isolamento, Simon (2013, p. 39) sugere que: “Os docentes precisam fazer parte de uma rede ou comunidade de aprendizagem, em que possam aprender a ensinar, a manejar uma classe, a resolver conflitos e, principalmente, a refletir sobre sua prática, para melhorar seu desempenho”.

Mas, ao invés de encontrar uma rede ou comunidade de aprendizagem, muitas vezes os iniciantes são acometidos por certo preconceito. A começar, parece haver, da parte dos colegas mais experientes, um tipo de desconfiança em relação aos professores que estão ingressando. Desconfiam de seus saberes, de suas intenções, rejeitam suas ideias e, deixam até de enxergá-los, ou utilizando uma expressão de Cavaco (1995, p. 163), cria-se um “ecrã de invisibilidade”, tornando mais difícil ainda a já problemática entrada na carreira e

desencorajando os iniciantes a construírem estratégias de ensino inovadoras. Simon (2013) destaca essa situação:

Não raro é possível observar um jogo de interesses velados a criar barreiras invisíveis às ações propostas pelos novatos. Certo descrédito e certa desconfiança permeiam o ambiente docente, podendo desencorajar aqueles que buscam construir projetos inovadores nas situações de ensino-aprendizagem. (SIMON, 2013, p.50).

Há, de fato, muito preconceito contra os iniciantes e o descrédito e a desconfiança, apontados por Simom (2013), podem causar desequilíbrios emocionais e profissionais que exigirão dos professores ajustamentos frequentes para que as boas expectativas sobre a profissão não se esvaíam. Ademais, esses professores, já acometidos por tais sentimentos, precisam buscar forças para fazer esses reajustes de tal modo que os desconfortos sentidos não sejam inibidores de sua ação pedagógica. Assim, sendo o início da carreira dos professores um período vivido de forma intensa e, quase sempre acometido por desconfortos, reafirma-se a necessidade de cuidar um pouco mais dos professores que estão chegando às escolas.

Outras dificuldades dos iniciantes apontadas por Giovanni e Guarnieri (2014) são: i) a forma como as instituições determinam sua lógica interna não permite ao iniciante ser reconhecido por sua competência profissional, pois, como já apontado, Ihe são designadas sempre as turmas mais difíceis, quadro que só se altera com o tempo, à medida que o professor vai adquirindo experiência e sendo reconhecido; ii) as dificuldades que os iniciantes enfrentam para conhecer as normas institucionais, comportamentos, maneiras de pensar, é sempre um processo assistemático e informal para eles, pois a escola não se dispõe a isso; iii) o “sentimento de pertença” leva tempo e “é necessário decifrar muitos detalhes, alguns visíveis e outros ocultos ou muito sutis. Pertencer ao grupo significa assumir formas de pensar desse grupo.” (p. 34); iv) há uma hierarquização nos segmentos de ensino, sendo a educação infantil o nível que tem um status de menor prestígio, e esse só se eleva quando o professor muda o nível em que ensina; v) é comum que o iniciante não questione o autoritarismo que está presente na escola, nem os saberes práticos já instituídos, pelo contrário, que os aceitem e os incorporem; vi) há dificuldade do iniciante em lidar com a diversidade econômica, cultural e social dos alunos, pois difere do aluno idealizado; vii) as aprendizagens da formação inicial são pouco reconhecidas pelo professor iniciante.

Esses dados extraídos de pesquisas, segundo as autoras, devem ser considerados pela formação inicial.

Frente a isso, pode-se repetir o questionamento de Marcelo Garcia (2010, p. 20) “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis?”

Nesse sentido, é justa a consideração que o autor faz sobre a entrada na carreira, que tradicionalmente tem seguido o modelo “aterrize como puder”, fato que está incorporado ao processo de socialização profissional dos professores, diferentemente de outras profissões que “tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício”. (MARCELO GARCIA, 2010, p.20).

São situações constrangedoras à formação de professores que historicamente foram instaurando esse modelo de entrada na profissão, colocando os professores à prova no momento em que deveriam ser conduzidos solidariamente à carreira docente a fim de conhecerem os códigos, os valores e as condutas profissionais que marcam a cultura escolar. Mas, não é o que ocorre com a grande maioria dos iniciantes que, em situações como essa, sofrem o “choque de realidade”, caracterizado, conforme anunciou Veeman (1984 *apud* MARCELO GARCIA, 2010), “por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático”, aspectos bem presentes no início da carreira dos professores. Para aqueles que são mais afetados, o choque abala as estruturas pessoais e profissionais e os professores perdem a confiança em si e desacreditam em seus conhecimentos e capacidades, condição que os leva ao abandono da carreira. É certo que é uma fase de transição entre a formação e o primeiro trabalho na escola e pode ser, conforme afirma Nono (2011, p. 21), “dramática e traumática”.

Contudo, para os professores que resistem às intempéries do início da carreira, não há somente dissabores na fase inicial, pois os estudos de Papi e Martins (2010), Simon (2013), Gabardo e Hobold (2014), revelaram que os iniciantes vivenciam também descobertas e aprendizagens que vão lhes ajudando a compor seu repertório profissional. Vão, aos poucos se adaptando, cada um a seu tempo e a sua maneira, às condições de trabalho, aos alunos e às situações do dia a dia que envolvem o fazer docente. Nesse processo vão colocando em prática suas crenças, valores e concepções, mesmo que por meio de “tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios [...]” como expõem Gabardo e Hobold (2014, p. 3).

Tancredi (2009, p. 25) contribui com essa ideia ao afirmar que “para o professor desenvolver sua competência ele precisa testar suas ideias, avaliar seus efeitos, fazer ajustes,

testar novamente [...]”. E, é nessa perspectiva que os professores iniciantes que decidem se manter na docência vão fortalecendo os laços com a profissão. Essa questão é muito bem explorada por Simon (2013) que afirma que os professores fazem isso quando se sentem satisfeitos e realizados com as condições em que a opção profissional vai se concretizando, quando encontram algum tipo de apoio nas escolas que lhes ajude a superar as dificuldades, e também quando sentem alegria pelo contato com os alunos sendo esta a principal “fonte geradora de força” como anunciou a autora. (p. 171).

Sobre o choque de realidade e a motivação para ensinar, Costa e Oliveira (2007, p. 43) relataram que “A vivência do “choque de realidade” e também do prazer de sentir-se professor aponta para a construção de uma atitude profissional que precisa ser fomentada durante a formação, considerando a imprevisibilidade e a complexidade do trabalho docente”.

Um início profissional em que os professores iniciantes sejam bem acolhidos e que recebam dos seus pares as orientações sobre como funciona a escola, que tenham a oportunidade de estabelecer relações prazerosas e amigáveis e de construir conhecimentos profissionais consistentes é uma necessidade que grande parte das pesquisas tem revelado, mas ainda há um longo caminho para que isso seja alcançado. Essa não é uma condição que se alcançará a curto prazo no Brasil, talvez a médio e longo prazos. Observa-se que depende, em grande parte, de políticas públicas voltadas para a inserção profissional dos professores, sejam atreladas à formação inicial, sejam no formato de programas de inserção profissional.

2.2 A inserção profissional à docência

Os professores iniciantes experimentam uma variedade de sentimentos quando iniciam na profissão. São sentimentos muitas vezes adversos que vão do prazer de ter conquistado um espaço na profissão escolhida, à alegria de lidar com seus alunos e à descoberta de algumas aptidões profissionais, ao desprazer de se sentir abandonado, solitário e sem rumo, sobrecarregado de trabalho e sem o devido reconhecimento por parte de seus pares, entre outros sentimentos e contrariedades.

Por isso, o início da docência deve ser entendido como uma fase especial na carreira dos professores que se configura pela transição entre a formação inicial e o exercício da profissão. É clássica a afirmativa de Marcelo Garcia (2010):

A inserção na carreira é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17).

O autor ainda ressalta que essa fase tem um “caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

O estudo mais elucidativo sobre o ciclo da vida profissional dos professores é o de Huberman (1992). O autor categorizou em fases distintas a carreira profissional dos professores: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável, fase de preparação da aposentadoria. Cada fase tem características próprias, mas segundo Huberman (1992), não são lineares a todos os professores, pois há aqueles que nunca param de experimentar e diversificar ou os que jamais alcançam estabilidade ou ainda os que alcançam a estabilidade, mas vivem no conservadorismo.

A fase que interessa nesta pesquisa é a fase de entrada na carreira também caracterizada como “um palco de sobrevivência e descoberta”. (HUBERMAN, 1992, p. 39). A ideia de sobrevivência refere-se ao impacto sofrido na prática inicial permeada por situações novas e desconhecidas, pela tensão entre os ideais que tem os professores e a realidade cotidiana, pela dificuldade em combinar ensino e gestão da sala de aula com a falta de materiais didáticos. A descoberta tem a ver com o entusiasmo e a alegria do iniciante em ser responsável pela sua classe e conquistar seu espaço como profissional. Resume o autor que essa fase inicial contém tanto a luta diária pela sobrevivência como uma necessidade de descoberta que cada professor experimenta à sua maneira.

A pesquisa de Nono (2011) é bastante ilustrativa dessa fase. Ao analisar os processos vividos na entrada da carreira, a autora revela que apesar das peculiaridades que caracterizam a fase inicial, “cada professor vivencia esse momento de forma particular, a partir dos conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola” (pp. 69-70).

Alves (1998) em estudo realizado com licenciados portugueses discute a “Inserção na vida activa de licenciados”. A autora destaca que até o início da década de 1990, os percursos de formação e de inserção profissional eram vistos de forma independentes e sem nenhuma

relação temporal. Todavia, assinala que essa perspectiva tem se distanciado e uma nova perspectiva surge, a qual reconhece “a importância de aproximar “tempos e espaços de trabalho” e “tempos e espaços de formação”, aceitando-se que educação, formação e trabalho podem ser processos concomitantes no tempo e coexistentes no espaço”. (ALVES, 1998. p. 132). Dessa forma, pode-se dizer que tanto nos contextos formais de ensino e formação, quanto nos contextos de trabalho, os licenciados constroem suas aprendizagens sobre a docência. A autora sublinha que a formação, nessa perspectiva, evidencia um percurso formativo que se prolonga por toda a vida profissional do indivíduo. Em sua pesquisa, demonstrou que 50,5% dos professores participantes buscaram algum tipo de formação continuada desde o início da carreira, pois sentiram necessidade de construir um percurso de formação paralelo ao percurso profissional que pudesse cobrir as lacunas referentes a conhecimentos e competências não incluídos na formação inicial, mas considerados úteis no desempenho da atividade profissional.

Alves (1998) esclarece que a inserção profissional é uma fase bastante específica, permeada por mudanças que afetam o indivíduo, tanto no campo profissional como na vida pessoal, pois caracteriza a entrada na vida adulta, já que o sujeito está se inserindo no mundo do trabalho. Afirmo que a inserção profissional não se trata apenas de fazer com que o sujeito, transite do contexto escolar para o profissional, mas se aprofunda na medida em que transforma identidades e altera as categorias de identificação social – estudante/profissional, jovem/adulto, aspecto que segundo a autora chega a causar o “choque de realidade”.

Cavaco (1995) também confirma que há uma transição para a vida adulta quando se dá o ingresso na vida profissional a qual é para a maioria dos indivíduos, uma fase contraditória. Explica que:

Se por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho [...] por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares. (CAVACO, 1995, pp. 162-163).

A autora declara que essa é uma condição da vida adulta e, nesse jogo, entre planos, desejos e as estruturas profissionais, os jovens professores iniciantes vão procurando seu próprio equilíbrio, reajustando suas ações, “sustentando o sonho que dá sentido aos seus esforços”. (p.163). Porém, as escolas e a forma como distribuem os trabalhos aos iniciantes,

como destacado anteriormente, contribuem para acentuar suas dificuldades e os professores são inundados de sentimentos negativos: tristeza, insegurança, medo, solidão.

Akkari e Tardif (2011) ao discutirem a inserção profissional no ensino o fazem sob duas perspectivas: a inserção como processo de procura de emprego – aspecto enfatizado por Alves (1998) – e a inserção como fase da carreira.

Os autores designam a inserção profissional dos professores na perspectiva da procura do emprego como “processo que segue à saída do sistema de formação docente e que corresponde ao momento em que o indivíduo vai procurar negociar suas qualificações adquiridas e sancionadas por um diploma para ter acesso ao emprego”. (AKKARI e TARDIF, 2011, p.128). Observam que a inserção profissional está ligada a uma realidade dinâmica e complexa que depende do tipo de vínculo, das fases do emprego, do retorno aos estudos e até dos períodos sem trabalho.

Alves (1998), Cavaco (1995), Akkari e Tardif (2011) concordam que o processo de inserção não escapa a duas lógicas: a lógica subjetiva e a lógica objetiva. A lógica subjetiva está pautada nas representações e estratégias de ação dos indivíduos em processo de inserção. Akkari e Tardif (2011) relatam que ao ter um diploma nas mãos, o sujeito vai à busca de uma colocação profissional e para isso mobiliza sua rede de relações – amigos, colegas, professores, familiares – cria formas particulares de aproximação com o campo profissional, gere dificuldades para encontrar um emprego e, quando encontra, há um sobressalto que o faz assumir sua função, aproximar-se da realidade, defender seu território e agir sobre ele. Já a lógica objetiva está relacionada ao sistema, neste caso, ao sistema educativo – secretarias de educação e escolas – entendidas como organizações que administram leis, regulamentos, normas e padrões que lhe são próprios. (CAVACO, 1995).

Nesse sentido, asseveram Akkari e Tardif (2011, p. 130), essas duas lógicas se cruzam e o que é subjetivo vai entrando em contato com o objetivo – sujeito e sistema / professor e escola – e começa a se ajustar a capacidade dos professores de elaborar e colocar em prática suas estratégias de inserção com as determinações objetivas da escola. Nesse ajuste entre essas duas lógicas, os professores iniciantes ora acatam acriticamente as normas de funcionamento da escola, ora as questionam, ora se acomodam frente a problemas e dificuldades que os fazem sofrer, ora se rebelam e vão à luta e, assim vão compondo “com urgência uma imagem pública de domínio da situação profissional”. (CAVACO, 1995, p. 164).

Na perspectiva da inserção profissional como fase da carreira, Akkari e Tardif (2011) descrevem-na a partir de uma tradição mais antiga no campo investigativo como sendo um processo de “indução” do iniciante à profissão, o que Nóvoa (2009a, p. 38) designa como “momento particularmente sensível na formação dos professores [...] isto é, os primeiros anos de exercício docente”. Inscreve-se também nos estudos científicos a designação da entrada na carreira como um “período” ou um “programa”, ambos estruturados para atendimento aos que estão iniciando. (AKKARI e TARDIF, 2011).

As discussões sobre inserção profissional dos professores como fase da carreira, desde o final dos anos 1970, transitaram entre questões referentes à identidade dos professores, ciclos de vida, profissionalização e, atualmente, segundo Akkari e Tardif (2011, p. 133), abordam os seguintes aspectos: “a avaliação que os novos docentes fazem de sua formação e de suas experiências iniciais no magistério; a avaliação da eficiência dos programas estruturados de inserção profissional e a instauração de comunidades de prática de ensino”.

Percebe-se que são vários os domínios a serem alcançados para que a inserção profissional dos professores seja menos vulnerável do que é atualmente, e para que os iniciantes possam se manter no controle de sua atuação e do seu desenvolvimento profissional.

Até aqui, alguns aspectos já foram delineados teoricamente, como: a formação inicial e seus desdobramentos e os principais desafios que os professores iniciantes enfrentam ao iniciarem na carreira. No entanto, surge um questionamento: como enfrentar esses desafios? Não há, nem haverá, uma resposta definitiva para essa pergunta, porque cada professor é único, cada escola é única, por isso, a inserção profissional também é única, individual. Mas, há trajetórias possíveis que, em cada contexto, podem ser inseridas e adaptadas.

2.3 Pode haver um início de carreira sem grandes traumas

Se os professores iniciantes padecem com a falta de apoio, este, por outro lado, pode ser a mola mestra da inserção profissional. Nóvoa (2009a) ressalta a importância de se dar atenção aos professores iniciantes em seus primeiros anos de exercício profissional e essa atenção ou apoio, segundo o autor, pode vir em forma de colaboração entre pares, do trabalho em equipe, da supervisão e avaliação dos professores. Nóvoa (2009a, p. 26) acentua que “O

diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

E, sabe-se, os professores iniciantes têm muito que aprender. Conforme afirma Mizukami (2004), a base de conhecimentos adquirida na formação inicial é limitada, e se tornará mais aprofundada e diversificada a partir da entrada na profissão.

Isso requer um acolhimento amigável e solidário aos iniciantes nas escolas, pois necessitam ser compreendidos como sujeitos que têm o que ensinar, mas que no momento da inserção profissional, têm muito a aprender. Aprender sobre o ensino, aprender sobre os alunos, aprender sobre o contexto e outras inúmeras aprendizagens para, aos poucos, ir construindo um jeito próprio de ser professor.

Por isso, a inserção profissional não é um processo que se vive sozinho. Aprender é um processo social que se dá por meio de interações que se convertem em motor para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. (VYGOTSKY, 1988). Aprendizagem e desenvolvimento são processos que se produzem mais facilmente em situações coletivas, pois em interação com os pares a aprendizagem é facilitada. (FONTANA, 2000). Por isso, os docentes iniciantes carecem de apoio, de realizar trocas, de compartilhar experiências, de acompanhamento pedagógico, aspectos fundamentais para aprender a profissão.

Ademais, é por essa via, ou seja, a partir da experiência compartilhada no contexto escolar é que os professores iniciantes irão conhecer a cultura da escola, se apropriar dessa cultura e agir sobre ela. Essa perspectiva é confirmada por Marcelo Garcia (2009b) quando afirma que,

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. (MARCELO GARCIA, 2009b, p.18).

E, se nesse processo, os iniciantes estiverem sozinhos, isolados dos companheiros de trabalho e sem apoio, não conseguirão estabelecer um equilíbrio desejável que lhes permita progredir na carreira. (NONO, 2011). A esse respeito Marcelo Garcia (2009a) confere que embora na situação de isolamento os professores refinem sua criatividade e responsabilidade, a privação do trabalho compartilhado e do apoio é um sério delimitador do seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, pode-se repetir o questionamento de André et al (2014, p. 5411):“Por que as escolas não estimulam as trocas? Por que não dão a devida atenção ao professor iniciante?”Há que se buscar respostas a esses questionamentos.

Pesquisas recentes de Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam algumas perspectivas promissoras para o enfrentamento do problema fulcral da inserção profissional dos professores. Os autores argumentam que conforme relatório da OCDE (2006, p. 13) as etapas de formação inicial, de inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais integradas de modo a oferecerem um contínuo de aprendizagem e um processo de desenvolvimento profissional com uma atenção especial aos que estão iniciando a carreira.

Marcelo Garcia (2010), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) têm investigado essa questão e afirmam que os programas de inserção profissional já experimentados em alguns países, podem melhorar a retenção e a qualidade do trabalho docente e, segundo os autores, essa realidade começa a mudar influenciada pelos relatórios internacionais – OCDE e outros – que têm apontado a necessidade de cuidar da fase inicial da carreira dos professores.

André et al. (2014) concordam com os argumentos de Vaillant e Marcelo Garcia (2012), mas esclarecem que “essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual”. (p. 5411).

Mizukami et al. (2002, p. 481) também corroboram com esta ideia e afirmam que “há fortes indícios da necessidade de voltarmos a atenção para um período crítico no desenvolvimento profissional de professores – o início da carreira docente.

Pela complexidade dessa fase, alguns países têm cuidado um pouco mais da inserção de seus professores. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) relatam a forma como países da Europa, Ásia, Estados Unidos têm assumido a inserção profissional de seus docentes.

Entre a diversidade de propostas Vaillant e Marcelo Garcia (2012) destacam que, em alguns países, os programas de inserção profissional são obrigatórios, em outros, apesar de existirem, são voluntários; uns são mais flexíveis outros mais rígidos;alguns são centrados nos professores iniciantes, outros nos mentores, ou professores experientes designados para acompanhar os iniciantes; alguns programas têm a proposta de redução da carga horária dos professores iniciantes e em outros isso não acontece, mas todos estão voltados para a fase inicial da carreira entendida como fase nevrálgica da profissão docente, que determina em muitos casos, a continuidade ou não dos professores na profissão. Os autores destacam que a

maioria dos programas é parte de políticas públicas de formação de professores, cujos governos já reconheceram o valor do acompanhamento aos iniciantes.

Na América Latina o cenário educacional, de um modo geral, ainda apresenta deficiências que afetam a aprendizagem dos alunos nas escolas, a carreira dos professores e seu desenvolvimento profissional. (VAILLANT, 2006). Essa situação é comentada pela autora ao apresentar dados de um estudo sobre políticas educacionais latinoamericanas, afirmando que:

[...] a educação é uma das chaves para a realização de boas aprendizagens e a melhoria da situação dos professores é um dos principais desafios enfrentados pelas políticas educacionais latinoamericanas. Muitos países são caracterizados por um ambiente profissional que apresenta dificuldades na retenção de bons professores. São escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira. As condições de trabalho são muitas vezes inadequadas e existem sérios problemas na estrutura de remuneração e incentivos. A isto é adicionado a falta de uma formação inicial e um desenvolvimento profissional que preparem os professores para a tarefa de ensinar. (VAILLANT, 2006, p. 29).

Alguns dos problemas apontados por Vaillant (2006) que agravam ainda mais este cenário educacional é a falta de continuidade das políticas docentes e a escassa articulação entre carreira, desenvolvimento profissional e avaliação. Submerso a esses problemas no campo da formação de professores, encontra-se a inserção profissional. A autora ressalta que uma atenção especial a esta etapa pode ser um caminho possível para avanços significativos na educação.

Schwartzman e Cox (2009), na mesma direção, ao analisarem as políticas educacionais na América Latina, voltam a atenção para as políticas de atendimento ao início da carreira docente e destacam que “[...] são muito poucas as ocasiões em que a escola ou a municipalidade desenvolvem programas específicos para professores principiantes, exceto alguns países como Chile e a Colômbia”. (p. 153). Os autores enfatizam que essa fase tem se manifestado como “elo perdido” entre a formação inicial e continuada dos professores.

É notório que temos um sério problema no campo educacional que afeta diretamente alunos e professores nas escolas – o pouco investimento à fase inicial da carreira docente. É fato também que muitos professores iniciantes sofrem o impacto das contradições que se manifestam entre a realidade escolar, a prática e tudo que foi aprendido na formação, além dos sentimentos de insegurança, medo e incertezas que lhes invadem. Mas, os programas de inserção profissional apresentados por Vaillant e Marcelo Garcia (2012) e Schwartzman e

Cox (2009), mesmo que em realidades diferentes da nossa, nos fazem vislumbrar caminhos que podem ser trilhados para que a fase inicial da docência seja vivida pelos iniciantes sem grandes traumas. E, como sintetiza Leone (2011, p.119) é “possível ouvir vozes a postular a necessidade de se avançar nesse sentido”.

2.4 A inserção no exercício da docência: algumas iniciativas brasileiras

No Brasil, em pesquisa realizada com enfoque nas políticas docentes, Gatti, Barreto e André (2011) consideraram a situação dos professores que se encontram no início da carreira e informaram que em alguns estados e municípios que fizeram parte do estudo há iniciativas de apoio aos iniciantes, como, por exemplo, o curso de formação oferecido como uma das etapas de concurso público nas SEDUC/ES e SEDUC/CE; ou a experiência da SEMED – Jundiaí/SP que oferece curso de formação aos professores antes de assumirem suas salas; ou ainda as experiências das SEMED de Sobral/CE e SEMED de Campo Grande/MS cuja inserção é acompanhada por meio da formação em serviço.

Outros programas mais pontuais, instituídos no âmbito das universidades, têm se voltado para a inserção profissional dos professores iniciantes. Pode-se citar o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira – PADI (MANFIOLETI et al, 2014); o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira – PAPIC (PENA et al, 2014); e o Programa de Mentoria On-line da UFSCar (MIGLIORANÇA, 2010).

O PADI, segundo Manfioleti et al (2014), iniciou suas atividades em 2012 e é fruto de um projeto de extensão universitária que visa construir um espaço colaborativo entre professores de Educação Física que se encontram no início da carreira. Reuniu 40 professores que atuam na educação básica a fim de discutir temáticas de interesse dos docentes. Segundo os autores, o projeto vem possibilitando aos docentes debaterem questões da educação física e socializarem experiências vivenciadas no cotidiano das escolas. Proporciona encontros periódicos entre os professores iniciantes para discutirem temas relativos à docência e socializarem suas experiências. Os resultados apresentados pelos autores revelam que essa forma de compartilhar experiências tem se mostrado efetiva, pois os iniciantes constataram que a solidão e as frustrações experimentadas são sentidas por outros colegas que também se

encontram na condição de iniciantes. Além dos encontros, os integrantes pretendem socializar, em um livro, suas experiências.

Pena et al (2014) apresentam o PAPIC, programa desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, que teve início em 2011 e conta com a participação de cinco professores iniciantes, trinta estudantes e professores das licenciaturas de Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física. Conta também com uma equipe executora formada por um coordenador, professores e estudantes bolsistas e voluntários dos cursos de licenciatura da UFMT e professoras colaboradoras que fazem parte de uma instituição parceira. As ações de formação desenvolvidas vão desde diagnósticos, levantamento de anseios e expectativas dos participantes, conscientização de diretores de escolas sobre a necessidade de apoio aos iniciantes; há acompanhamento dos professores iniciantes por meio de blog, e-mail e rede social, além do acompanhamento presencial em que realizam estudos temáticos e momentos de reflexão. Pena et al (2014) ressaltam que ao possibilitar aos iniciantes momentos de reflexão e discussão de situações referentes ao início da carreira, o programa trouxe colaborações expressivas aos professores.

O Programa de Mentoria *On-line* da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, oferecido no período de 2004 a 2007, foi organizado por pesquisadores da própria instituição e desenvolvido por meio de um ambiente virtual no site do Portal dos Professores. Foi dirigido aos professores iniciantes na carreira com até 5 anos de exercício profissional, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, interessados em investir em seu desenvolvimento profissional. Os objetivos do programa eram: contribuir para a formação reflexiva de professores; proporcionar apoio e assessoria didática favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e sua integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola, à comunidade e a seus pares; ajudar os professores a superar dúvidas, incertezas, angústias e temores frente às dificuldades de várias ordens que surgem em diferentes momentos da profissão; contribuir para a permanência dos professores no magistério. (MIGLIORANÇA, 2010). Conforme expõe a autora, a ação inicial do programa foi a formação de mentores, ou seja, a formação de professores experientes que acompanhariam, no programa, uma professora iniciante na carreira. Foram selecionadas dez professoras experientes, que atuavam na educação básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, consideradas bem sucedidas profissionalmente, que formariam a equipe de mentores. No período de formação das professoras mentoras, foram realizados encontros semanais com toda a equipe (pesquisadoras da UFSCAR, professoras experientes e auxiliares

da pesquisa) em que discutiam as bases teóricas do programa, estudos de caso, textos diversos, relatos escritos, além das ferramentas *on-line* que seriam utilizadas durante o acompanhamento aos iniciantes. Os resultados desse acompanhamento indicaram que o apoio ao início da carreira docente é fundamental para dirimir dúvidas, incertezas e inseguranças e ajuda a criar boas expectativas sobre a docência, a superar as dificuldades sobre o ensino e, sobretudo, a valorizar e reconhecer seu próprio desenvolvimento profissional.

Outro programa que tem oferecido contribuições à inserção profissional dos professores no Brasil, é o Programa Residência Docente (PRD), oferecido pela Capes em parceria com o Colégio Pedro II – RJ e com o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Conforme dados do Relatório de Gestão da Capes 2009 – 2014 (BRASIL, 2014) o PRD teve início em 2012, em caráter experimental, no Colégio Pedro II - RJ, com o apoio da secretaria estadual e secretarias municipais do Rio de Janeiro. A experiência exitosa possibilitou que nos anos subsequentes, no formato de projeto-piloto, a Capes apoiasse a segunda e terceira edições do programa. Em 2014, o programa estendeu-se ao Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e contou com 166 professores residentes no Colégio Pedro II e 56 no Centro Pedagógico da UFMG.

O PRD visa aprimorar a formação do professores recém-formados que atuam na educação básica, oferecendo formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, que amplie a formação inicial recebida nas instituições de ensino superior, pela imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, com vistas a contribuir para elevar o padrão de qualidade da educação básica. O programa desenvolve-se a partir de uma concepção de formação com forte vínculo em questões teórico-práticas e implica a participação ativa de professores recém-formados, iniciantes na carreira, em atividades de diversas naturezas, tanto nas escolas parceiras como em suas escolas de origem, acompanhados e orientados por supervisores e coordenadores de área. (BRASIL, 2014).

Os princípios pedagógicos do PRD pautam-se por uma formação realizada na prática cotidiana, a partir de casos reais que ocorrem nas salas de aula e que,

[...] possam compor situações mobilizadoras de saberes para o exercício da docência. São casos detectados na imersão do professor-residente na vivência do contexto educacional, onde os diferentes envolvidos (professores supervisores, coordenadores e residentes) possam discutir os melhores caminhos para uma intervenção didático-pedagógica aliada a matrizes teóricas claras, eficazes e de real impacto para o melhoramento dos processos de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 70).

No PRD, o debate e o trabalho coletivo são norteadores de todo o processo e, com isso, é esperado que as concepções e práticas docentes possam ser analisadas e possibilitem a construção de atitudes e habilidades que ajudem os docentes a ressignificar as práticas, a construir conhecimentos e estabelecer ações intervencionistas no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às atividades do programa, são distribuídas em 500 horas no Colégio Pedro II – RJ e 420 horas no Centro Pedagógico da UFMG, a serem cumpridas pelos residentes no período de um ano letivo. São atividades presenciais e a distância, e ao final do programa o professor residente deve entregar um produto acadêmico relacionado à prática docente, a ser avaliado por uma comissão.

As áreas das atividades desenvolvidas no PRD do Colégio Pedro II são: I – Atividades na área de docência – atividades didáticas desenvolvidas no CPEI e na unidade escolar do residente (65% da carga horária do programa); II – Atividades em setores administrativo-pedagógicos do CPEI – laboratório, biblioteca, secretaria, SESOP, entre outros (10% da carga horária do programa); III – Atividades em formação continuada – oficinas, congressos, entre outros (25% da carga horária do programa). As áreas contempladas no projeto piloto são: Matemática; Física, Química, Biologia; Português; Inglês, Espanhol; História, Geografia; Sociologia, Filosofia; Educação Física, Artes. Ao final do programa, após cumprimento exitoso de todas as atividades, os professores residentes recebem certificado de *Especialistas em Docência do Ensino Básico* na disciplina específica de sua atuação.

No Centro Pedagógico da UFMG, as áreas contempladas no projeto são: Português, Matemática, Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física. A carga horária (420h) é distribuída em atividades de diferentes naturezas: a) atividades docentes e administrativo-pedagógicas realizadas no Centro Pedagógico – 8 horas semanais, que correspondem a 60% da carga horária do programa, a serem cumpridas em 2 turnos de 4 horas cada (manhã e/ou tarde) no(s) dia(s) de aula da sua disciplina; b) atividades de formação continuada – tanto presencial como via Plataforma *Moodle*, a serem cumpridas em um turno semanal (manhã, tarde ou noite), correspondente a 28% da carga horária total do programa; c) aplicação de projetos objeto de reflexão e orientação com o professor supervisor do Centro Pedagógico para cumprimento de 50 horas – 12% da carga horária do programa, na instituição de origem.

Para acompanhamento das atividades, nos dois colégios, os residentes contam com: supervisores – professores efetivos do Colégio que os acompanham e orientam nas atividades

desenvolvidas em suas respectivas disciplinas; coordenadores de área – professores efetivos do Colégio responsáveis por coordenar, acompanhar e registrar as ações de cada área, além do suporte e da orientação geral aos professores supervisores; coordenadores institucionais – professor efetivo do Colégio responsável por coordenar institucionalmente o diálogo com a Capes nos processos de formalização do programa.

Como resultados, mesmo ainda sendo um programa novo, ao se referir ao PRD do Colégio Pedro II, Oliveira (2014) relata que além de caminhos para investigações e novas práticas docentes, o programa oferece tanto uma possibilidade de formação como de transformação docente, pois atua na formação continuada de professores em início de carreira e dos professores experientes que os acompanham. Essa aproximação tem levado a cabo novas ideias e propostas para a formação de professores e para a atuação dos docentes nas salas de educação básica. A autora justifica a importância do programa na formação dos professores, pela sua participação efetiva como supervisora que acompanha professores residentes em início de carreira.

Para Ricci (2015), que analisa o desenvolvimento do PRD no Centro Pedagógico da UFMG, além dos benefícios aos professores residentes participantes, o programa oferece uma formação humana revalorizada, capaz de ajudar os docentes a construírem um novo significado e um novo estatuto pedagógico para a docência.

A potencialidade desse programa para a formação dos professores é evidente uma vez que, segundo Marcelo Garcia (2010, p. 21), “os programas de inserção profissional para os professores iniciantes estão representando uma verdadeira alternativa [...] para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial quanto da formação em serviço”.

CAPÍTULO 3

PESQUISAS CORRELATAS

[...]a pesquisa assume características próprias, pois implica uma atitude deliberada [...] na busca da compreensão de elementos sociais e naturais que abram novas e melhores perspectivas ao homem e à sociedade.

— ANTÔNIO CHIZZOTTI

3.1 A produção sobre professores iniciantes no Brasil

Considerando que o início da carreira é uma fase importante da profissão docente e que as pesquisas realizadas neste campo podem ser mobilizadoras de uma ação efetiva, são destacadas as contribuições de Mariano (2006), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012), Costa, Voltarelli e Cunha (2012), que fizeram metanálises sobre o início da carreira dos professores da educação básica, trazendo à tona aspectos da realidade brasileira que caracterizam a entrada na profissão.

As pesquisas analisadas por Mariano (2006), que compreendem o período de 1995 – 2004 enfatizam, principalmente, a socialização profissional, os saberes docentes e os sentimentos de sobrevivência e descoberta que marcam o início da carreira. Destaca o autor que há poucos trabalhos que tratam das relações entre a formação inicial e a inserção profissional e as formas de aprendizagem da docência que os professores iniciantes desenvolvem. Papi e Martins (2010) fazem um levantamento no site da ANPEd e no Banco de Teses da Capes, correspondente aos anos 2000 a 2007 e avaliam que são trabalhos que abordam, principalmente, o processo de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, a socialização na profissão, as dificuldades enfrentadas e as formas de superá-las, a profissionalidade docente, o *habitus* profissional e o ciclo de vida dos professores. As autoras

ressaltam que ainda são muito poucas as pesquisas como foco no início da carreira. Corrêa e Portella (2012), a exemplo de Papi e Martins (2010), nas mesmas fontes, porém em período posterior – 2008 a 2011, encontraram uma produção significativa sobre o início da carreira e professores iniciantes, mas constatam que muitas temáticas abordadas nesse período são as mesmas encontradas por Mariano (2006) e Papi e Martins (2010). Ressaltam que ainda há poucas iniciativas e pouco investimento em programas de apoio aos iniciantes e que a maioria dos trabalhos analisados, aponta a necessidade de assistir os docentes de forma que consigam atender as demandas específicas desta etapa inicial da carreira. Costa, Voltarelli e Cunha (2012), analisaram no período de 2000 a 2010 as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Carlos – UFSCAR, que tratam dos professores iniciantes e concluíram que as pesquisas não só enfatizam a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, mas também apontam a necessidade de um trabalho docente em uma perspectiva colaborativa, uma vez que o isolamento do professor iniciante pode prejudicar seu desempenho profissional por ter que enfrentar as dificuldades iniciais de entrada na carreira.

Além de mostrarem as vias de discussão dos processos de produção do conhecimento sobre os professores iniciantes, as pesquisas, de um modo geral, apontaram a ausência e, ao mesmo tempo, a necessidade de políticas e programas de acompanhamento ao docente iniciante, a ausência de apoio por parte dos gestores e professores experientes aos professores iniciantes, a importância de um processo positivo de socialização na carreira e a ausência de vivências práticas durante a formação inicial, o que, de certa forma, fragiliza a inserção na carreira.

Acredita-se que o campo de conhecimento que trata do início da carreira docente, especificamente a inserção profissional dos professores da educação básica, esteja ainda em estado embrionário e, por isso, há um longo caminho a percorrer. Por isso, propõe-se, nesta pesquisa, percorrer parte desse caminho, de forma crítica, procurando analisar a inserção profissional dos professores a partir das condições objetivas do contexto em que atua e das condições subjetivas próprias de cada sujeito participante.

3.2 Os estudos recentes sobre os iniciantes

Dando continuidade ao levantamento de estudos sobre professores iniciantes, buscou-se informações mais recentes em seminários, encontros e congressos realizados no Brasil, no período de 2012 a 2014. Os mais significativos para a área da educação e que aglutinam pesquisas e pesquisadores de grande relevância são os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE e o Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência – CONGREPRINCI.

O texto foi organizado por evento, considerando o período 2012 a 2015.

3.2.1 Encontros da ANPEd – anos 2012 a 2015

Este levantamento realizado no site da ANPEd compreende as reuniões anuais realizadas em 2012, 2013² e 2015, respectivamente a 35^a, 36^a e 37^a reuniões. Em consulta à página da ANPEd na *web*³, foi feita busca nos GT 4 – Didática, GT 8 – Formação de Professores e GT 14 – Sociologia da Educação, a exemplo de Mariano (2006), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012) e por serem grupos de trabalhos cujo *corpus* de pesquisas tem proximidade com a temática sobre os professores iniciantes e início da carreira docente.

Nas três reuniões anuais foram apresentados nos três GTs, 227 trabalhos entre comunicação oral e pôster, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos apresentados nas 35^a, 36^a e 37^a Reuniões Anuais da ANPEd

Ano	GT 4 – Didática		GT 8 – F. de Prof.		GT 14 – Soc. Da Ed.		Total geral
	Nº de Trabalhos		Nº de Trabalhos		Nº de Trabalhos		
	Com. Oral	Pôster	Com. Oral	Pôster	Com. Oral	Pôster	
2012 – 35 ^a Reunião	21	04	22	12	17	03	79
2013 – 36 ^a Reunião	09	01	18	09	17	06	60
2015 – 37 ^a Reunião	15	06	36	08	21	02	88
Total	45	11	76	29	55	11	227

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponíveis no site da ANPEd.

² A partir desta data (2013) esse evento nacional passa a ser bienal.

³ <http://35reuniao.ANPEd.org.br>, <http://36reuniao.ANPEd.org.br> e <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>

O levantamento das pesquisas que enfocam o início da carreira docente foi feito a partir dos títulos dos trabalhos, resumos e palavras-chave, buscando pelas seguintes expressões: professor iniciante/ingressante, início da carreira, socialização profissional e inserção à docência.

Dentre as 79 pesquisas apresentadas na 35ª reunião, nos três GTs, foi encontrado apenas 01, na modalidade pôster, no GT 4 – Didática, que trata dos professores iniciantes. Na 36ª reunião, havia 03 pesquisas dentre as 60 apresentadas. Dessas, 02 foram apresentadas no GT 8 – Formação de Professores e 01 no GT 14 – Sociologia da Educação. Na 37ª reunião, dos 88 trabalhos apresentados nos mesmos GTs – 4, 8 e 14, foram encontrados, no GT4 – Didática, 01 pesquisa e no GT8 – Formação de professores, 06 pesquisas.

A pesquisa apresentada no GT 4 – Didática da 35ª Reunião, revelou que a participação das professoras iniciantes em projetos de iniciação científica durante a formação inicial repercutiu nos saberes da docência e contribuiu para a qualificação do ensino.

Quanto às duas pesquisas apresentadas na 36ª Reunião, GT 8 – Formação de Professores, uma delas procurou compreender as implicações da cultura escolar na profissionalidade de professores ingressantes no Ensino Fundamental; outra pesquisa caracterizada como pesquisa-formação, foi realizada com licenciandos do curso de Pedagogia e professoras iniciantes nos anos iniciais e teve como objetivo a construção de diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional por meio de escritas narrativas, estratégia que segundo a autora foi mobilizadora de transformação, pois instigou as professores a refletirem sobre suas práticas e produzirem conhecimentos no contexto em que atuam. Professoras iniciantes e futuras professoras puderam, por meio do diálogo, articular teoria e prática, aspecto evidenciado como maior ganho da pesquisa.

A pesquisa apresentada no GT 14 – Sociologia da Educação abordou a temática socialização profissional e mostrou que o processo de socialização profissional dos docentes iniciantes é determinado por dispositivos institucionais de regulação e controle, o que compromete a autonomia das professoras.

Na 37ª Reunião, a pesquisa apresentada no GT 4 – Didática, tratou das percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. Os resultados mostraram professores entusiasmados com a docência, mas descontentes com as condições de trabalho, aspecto que os fazem buscar estratégias, muitas delas de forma individual, de modo que consigam suprir suas necessidades.

No GT 8 – Formação de professores, das cinco pesquisas na modalidade oral, uma tratou dos dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física e outra, também com professores de educação física, buscou compreender como os bolsistas do Pibid percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial; a primeira aponta singularidades do início da carreira dos professores que é sempre permeado por dilemas, mas ao mesmo tempo por aprendizagens profissionais; a segunda reconhece o Pibid como um programa que possibilita a articulação universidade e escola e o reconhecimento dos desafios enfrentados pelos professores, além de vislumbrar necessidades de transformação desta realidade a partir dos saberes acadêmicos e escolares.

Outra pesquisa discutiu o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente e constatou que a forma como tem ocorrido a inserção dos professores não lhes possibilita uma relação consciente com a especificidade da sua ação, o ensinar, dificultando um trabalho efetivo capaz de garantir melhorias e transformação da escola e ainda, a emancipação do professor.

Uma quarta pesquisa analisou as ações de apoio do coordenador pedagógico aos docentes especialistas iniciantes e destacou o importante papel do coordenador no processo de integração dos professores na carreira.

A quinta pesquisa discutiu os aspectos de prazer e satisfação na docência vividos por professoras da educação infantil, evidenciando uma inserção profissional positiva tanto no aspecto pessoal como nos aspectos relacionados ao trabalho.

Destaca-se a relevância dessas pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPEd para o cenário educacional, especialmente, para a formação de professores e a inserção na carreira, mas evidenciou-se a baixa representatividade dessa temática em um dos mais importantes eventos nacionais no campo da educação.

3.2.2 ENDIPE – anos 2012 e 2014

ENDIPE 2012

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, realizado em 2012 aglutinou 1.573 trabalhos que comunicaram pesquisas concluídas, pesquisas em

andamento e relatos de experiências. A consulta aos Anais do Encontro, disponibilizados em CD-ROM no formato de e-books foi realizada a partir das seguintes expressões: professores iniciantes, socialização profissional, início da carreira e inserção à docência.

Foram encontrados 10 trabalhos cujos títulos continham as expressões buscadas, sendo que 02 abordaram os professores iniciantes na educação superior e 08 focalizaram os professores que exercem a docência na educação básica.

Apresentadas em forma de painel e simpósio, as pesquisas foram organizadas em três indicadores: 1) os desafios e implicações do início da carreira no desenvolvimento profissional dos iniciantes; 2) a socialização e construção de identidade profissional dos professores iniciantes; 3) programas e políticas de inserção à docência.

Nos indicadores 1 e 2 os temas encontrados foram: as dificuldades que os professores iniciantes vivenciam no início da carreira, os sentimentos de ansiedade, insegurança, medo e nervosismo; há destaque para as relações com os alunos, com os pais dos alunos, com a coordenação, com os pares mais experientes como implicações da profissão e pelas quais os iniciantes aprendem, se desenvolvem e se tornam professoras. Mas, pondera-se que mesmo que consigam manter essas relações é iminente a necessidade de um acompanhamento mais efetivo pela equipe gestora ou professores experientes de modo que os momentos iniciais da docência sejam positivos para a construção da identidade profissional. No indicador 3 duas pesquisas tratam de políticas públicas e programas de inserção à docência; uma delas aborda a importância de algumas iniciativas estaduais e municipais voltadas aos professores iniciantes tendo em vista o alto índice de evasão do magistério na fase inicial da carreira. Ressalta que programas de inserção à docência que enfatizam acompanhamento e apoio aos iniciantes podem ajudar a amenizar as dificuldades dos primeiros anos de docência, porém, devem ser processos que atendam as demandas dos professores, de modo que lhes permita um processo contínuo de desenvolvimento profissional. A outra pesquisa relata a experiência de inserção profissional docente a partir de curso oferecido por uma secretaria estadual de ensino como parte do processo de seleção e ingresso de professores. Neste curso são desenvolvidas diferentes ações como integração funcional, capacitação, avaliação do estágio probatório, mas se destaca o caráter descontínuo e fragmentado das ações, além do controle que o Estado impõe à formação e profissionalização dos docentes, já que são obrigados a participar do programa que nem sempre corresponde às suas necessidades, aspecto que contradiz os resultados da pesquisa anterior.

Considerando o número de trabalhos apresentados neste evento, 1.573, apenas 0,51% dos trabalhos – 08 – tratam de professores iniciantes e temas afins e, em comparação com outros levantamentos, os resultados se repetem, demonstrando ainda pouca produção nesta área.

ENDIPE – 2014

No ENDIPE – 2014 foram apresentados 1.700 trabalhos que foram publicados em e-books, disponíveis no site <http://www.uece.br/endipec2014/>, endereço de busca das pesquisas que tratam da temática dos professores iniciantes. Utilizou-se as mesmas expressões de busca do evento anterior: professores iniciantes, socialização profissional, início da carreira e inserção à docência.

A partir dessas expressões foram encontrados 17 trabalhos sendo 03 apresentados na modalidade pôster e 14 na modalidade painel, quantidade correspondente a 1% dos trabalhos apresentados no evento, com crescimento em relação ao evento anterior. Dos 17 trabalhos, 03 foram descartados por se referirem aos professores iniciantes no ensino superior, já que o interesse no momento são os professores da educação básica; e 01 por se tratar de um levantamento de pesquisas sobre professores iniciantes, já realizado nesta pesquisa.

Seguindo o mesmo critério de análise do evento anterior, foram estabelecidos três indicadores: 1) Práticas pedagógicas e saberes mobilizados pelos professores iniciantes e principais dificuldades enfrentadas; 2) Formação inicial e inserção profissional; 3) O início da carreira e a relação com o trabalho.

No indicador 1, que focaliza três pesquisas, uma delas discute as práticas dos iniciantes no início da carreira e as dificuldades que apresentam no desenvolvimento dessas práticas; outras duas pesquisas discutem as dificuldades iniciais enfrentadas pelos professores iniciantes. O que se observa nas três pesquisas é que as dificuldades dos iniciantes são comuns: insegurança, medo, dificuldades nas relações com alunos, pais e colegas, dificuldades na organização dos conteúdos, dificuldades em lidar com as tarefas do dia a dia dos professores e outras. Em uma dessas pesquisas, os resultados foram utilizados para orientar a formação continuada na escola.

No indicador 2, sete pesquisas são analisadas e o foco central que apresentam é a inserção profissional. São realizadas com diferentes sujeitos: professores de Educação Física,

professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, professores licenciados em Física, professores especialistas no Ensino Médio. Na relação com a inserção profissional, outros aspectos são analisados: contribuições de um programa de inserção profissional de uma rede municipal; a política de formação continuada; aprendizagem da docência; contribuições da formação inicial; desenvolvimento profissional. As pesquisas de um modo geral confirmam a especificidade da inserção profissional dos professores e apontam a necessidade de: aproximar o campo de trabalho ao da formação para que os futuros professores comecem a perceber as demandas da profissão; necessidade de maior aprofundamento nos conhecimentos específicos dos professores; investir em políticas que atendam ao início da carreira; disponibilizar espaços formativos aos iniciantes.

No indicador 3, duas pesquisas tratam do início da carreira e das relações com o trabalho. Uma delas discute o processo de tornar-se professor sendo a categoria trabalho analisada como condição de humanização dos professores; a outra pesquisa aborda a sindicalização dos professores iniciantes a partir do entendimento de que os sindicatos são espaços de formação na luta contra hegemônica e militante dos professores. Em ambas as pesquisas os resultados apontam que tanto a relação com o trabalho como o processo de sindicalização afeta a constituição da identidade dos professores.

O que se destaca nas pesquisas apresentadas no ENDIPE 2014 em relação às pesquisas do ENDIPE 2012 é a presença um pouco mais acentuada das temáticas “inserção profissional” e “início da carreira” o que revela maior preocupação com essa fase da carreira dos professores.

3.2.3 CONGREPRINCI – ano 2014

O Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência – CONGREPRINCI, em sua quarta edição, foi realizado em 2014 na cidade de Curitiba/PR. É um congresso que toma os professores princiante e a inserção profissional à docência como temáticas principais de discussão.

Na consulta aos Anais do congresso, disponibilizados em CD-ROM, fonte da coleta de dados, foi feito um levantamento dos trabalhos apresentadas e verificou-se que foram apresentados 197 trabalhos em 7 temas de discussão.

Dos 197 trabalhos apresentados nesse congresso, 30 foram de pesquisadores estrangeiros, mas não farão parte das análises, pois interessam no momento, as pesquisas brasileiras.

Em cada tema, nos informes de investigação que fornecem dados empíricos das pesquisas realizadas no Brasil, buscou-se nos títulos, palavras-chave e resumos com os seguintes termos: professores iniciantes, início da carreira, inserção à docência/inserção profissional e socialização profissional. Assim, essa busca permitiu selecionar 76 trabalhos, ou seja, 38,6% das pesquisas apresentadas, dentre os 7 temas discutidas no congresso, segundo dados do quadro abaixo:

Quadro 2: Informes de Investigações brasileiras no IV CONGREPRINCI

TEMAS/TERMOS DE BUSCA	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	TOTAL
Professores iniciantes	4	0	1	2	2	28	2	39
Início da carreira	0	0	0	0	2	16	2	20
Inserção à docência	5	3	0	0	2	2	0	12
Socialização profissional	0	0	0	0	0	1	4	5
Selecionados - Total	10	5	1	2	6	46	4	76

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Anais do evento.

Os termos “professores iniciantes” e “início da carreira” reúnem o maior número de trabalhos e a leitura dos resumos permitiu constatar que as abordagens das pesquisas se aproximam e, por este motivo, estão reunidas na análise que segue.

São pesquisas com professores iniciantes que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, tanto nas séries iniciais como nas séries finais e Ensino Médio; as áreas de atuação são Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química. O que se evidencia na maioria das pesquisas são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e essas são de natureza institucional, pedagógica e pessoal. Evidenciam-se também as descobertas pessoais.

As dificuldades de natureza institucional referem-se à estrutura física das escolas, a falta de material didático adequado, ao número de alunos por classe e melhoria nos canais de comunicação; as de natureza pedagógica mencionadas nas pesquisas são a falta de acompanhamento para uma ação docente mais segura, dificuldade diante da indisciplina dos alunos e trato com os pais, dificuldade em desenvolver adequadamente os conteúdos do ensino, dificuldade na elaboração de diagnósticos de aprendizagem bem como dos relatórios descritivos sobre o desempenho dos alunos, falta de trabalho em equipe; as dificuldades de

natureza pessoal referem-se a sentimentos diversos como isolamento, desamparo, medo, ansiedade, angústia, insegurança, inexperiência, desejo de ser aceito pelos pares e comprometimento de suas crenças e de seus saberes em detrimento da aceitação de práticas já presentes na cultura da escola. Quanto às descobertas pessoais, apesar de se manifestarem com menor intensidade nas pesquisas, são demonstradas pela capacidade de (re)formulação de saberes, pela mobilização de conhecimentos teóricos usados na prática e aprendizagens que provocam melhoria na atuação docente como, por exemplo, o uso adequado do livro didático e a utilização de novas tecnologias no ensino.

Aspectos que colaboram para que o professor iniciante tenha um início de carreira mais tranquilo também são destacados: ambiente institucional acolhedor, estratégias de integração para a aprendizagem da profissão, participação efetiva nas decisões escolares, confiança dos pares, espaços coletivos de trabalho; compartilhamento de experiências, acompanhamento da equipe gestora e cursos de formação continuada.

Um trabalho faz o mapeamento de pesquisas apresentadas em reuniões anuais da ANPEd, GT 8, que trataram dos professores iniciantes buscando verificar o que dizem a respeito do “choque de realidade”. Constatou que o “choque de realidade” é vivenciado pela maioria dos docentes, mas cada um a sua maneira. Manifesta-se quando surgem as dificuldades da profissão e se não for bem gerido pode afetar a construção da identidade profissional. Contudo, há a constatação de que em meio a esse processo, o sentimento de descoberta também se evidencia e estimula os professores a continuar na profissão mesmo diante das dificuldades.

O termo de busca “inserção à docência” mostrou pesquisas que tratavam, principalmente, de programas de inserção profissional de professores iniciantes com enfoque em políticas públicas, programas institucionais de inserção e questões práticas vivenciadas pelos iniciantes nesse processo.

Uma abordagem recorrente nas pesquisas que tratam da inserção profissional é o tipo de vínculo a que são submetidos os professores iniciantes. As pesquisas revelam que uma grande dificuldade dos iniciantes é não terem um local de trabalho definido, assumindo aulas em várias escolas, com vínculo trabalhista apenas temporário, sem tempo adequado para preparação de aulas e atuando em contextos problemáticos. Todos estes fatores, segundo as pesquisas, contribuem ainda mais para a precarização da carreira docente, pois nem sempre os professores, nessas condições, têm acompanhamento e avaliação adequados de seu trabalho, aspecto que pode interferir negativamente no desenvolvimento profissional dos professores.

As questões relacionadas ao desenvolvimento profissional, às contribuições da instituição formadora para as práticas docentes e experiências de inserção que se traduzem como positivos aos professores são também aspectos abordados nas pesquisas que tratam da inserção profissional. As dificuldades evidenciadas pelos iniciantes reiteram o que outras pesquisas já apontaram: solidão, insegurança, falta de apoio e um acúmulo de tarefas as quais os docentes não se sentem confiantes para resolver, pois o curso de formação não lhes proporcionou vivências práticas suficientes. Há destaque para os conteúdos aprendidos na formação como aspecto contributivo da instituição formadora. E, em meio aos problemas enfrentados e às fragilidades, as pesquisas revelam que os iniciantes vivenciam também experiências positivas e vão extraindo delas novos elementos para compor a sua condição de professores. Os aspectos enfatizados são: a satisfação por se encontrarem no exercício da docência, concretizando a formação profissional, a alegria pelo contato com os alunos, o esforço e o talento pessoal de tentar resolver situações-problemas do cotidiano. Estes resultados são apontados como propícios ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, o que pode assegurar sua permanência na carreira.

As demais temáticas abordadas pelas pesquisas brasileiras neste congresso fizeram referência a: formação inicial (em Química, Matemática, Física, Pedagogia, Ciências Biológicas), formação continuada, formação científica de crianças e jovens, formação em contextos inclusivos, estágio e docência, docência universitária, docência virtual, educação à distância, ensino e tecnologias, organização do trabalho pedagógico, reflexão e saberes pedagógico docentes, pesquisa colaborativa e formação de professores, professor alfabetizador, trabalho docente, entre outras. Ressalta-se a preocupação com o campo geral da formação de professores e a importância que ganham esses estudos num momento em que há urgência em valorizar a profissão docente tendo em vista seu papel importante na melhoria da qualidade da educação escolar.

3.2.4 Reflexões sobre os achados das pesquisas apresentadas nos eventos brasileiros

Assinala-se que os resultados das novas pesquisas revistas são recorrentes, se comparados aos levantamentos de Mariano (2006), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012), Costa, Voltarelli e Cunha (2012), Boczkoski e Papi (2013). Voltam-se, principalmente, para as tensões e dilemas do início da carreira, o choque de realidade, as dificuldades que os iniciantes enfrentam, os processos de inserção à docência, a constituição da prática, a

socialização e desenvolvimento profissional, temas que em seus desdobramentos apresentam as mais diversas abordagens em favor dos professores. Mas, é preciso ressaltar que a centralidade do professor foi confirmada nas pesquisas, pois a maioria se preocupa com a pessoa do professor, seu bem estar na profissão e seu desenvolvimento profissional.

Uma questão anunciada pela maioria das pesquisas foi a ausência de políticas e programas de inserção para os docentes iniciantes, o que reitera a forma indevida como o poder público e as próprias instituições de ensino têm tratado o início da carreira, embora as pesquisas já tenham evidenciado este resultado: a falta de atenção do poder público à inserção profissional dos professores, corroborando os achados da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011).

Sobre a inserção profissional propriamente dita, temática que mais se aproxima da presente pesquisa, nota-se que os estudos que a focalizam se voltam mais para os desafios, tensões e dificuldades dos docentes iniciantes, para a falta ou necessidade de apoio aos iniciantes, para as condições de trabalho e a socialização profissional, reiterando aspectos que já se mostraram evidentes nessa fase, sem focar diretamente na inserção como fase da carreira, que precisa ser avaliada na sua relação com a formação inicial, na avaliação de programas de inserção estruturados (quando estes existem), na instauração de comunidades de prática que ajudem os professores a se integrarem na profissão como bem expuseram Akkari e Tardif (2011).

Os resultados das pesquisas que focalizam os professores iniciantes mostraram tanto aspectos já evidenciados em pesquisas anteriores, como também apontaram para novas e necessárias abordagens de pesquisas. Um novo cenário parece despontar no campo da formação de professores quando autores como Nóvoa (2009a, 2009b), Zeichner (2010), Marcelo Garcia (1999, 2010) referem-se à necessidade de ter a prática como referência nos cursos de formação, de aproximar os licenciandos do seu campo de atuação, de envolver os professores na formação de seus futuros colegas, de ampliar o lócus da formação inicial, entre outras proposições que, mesmo sendo ainda embrionárias em nossa realidade, já têm movimentado o campo da formação inicial, como é o caso do Pibid e de outras experiências que envolvem formadores, formandos, professores iniciantes, escolas básicas, instituições formadoras.

Observa-se que as pesquisas sobre o início da carreira docente, tiveram um importante encaminhamento nos eventos realizados no Brasil e evidenciaram maior preocupação com essa temática. E, o que é mais elucidativo nas pesquisas é o fato de que é preciso voltar o

olhar para os professores iniciantes e cuidar melhor da fase inicial da carreira. Não é responsabilidade somente das instituições formadoras, das escolas, gestores, secretarias de ensino, pesquisadores, mas do esforço conjunto por investimentos efetivos na fase inicial da carreira dos professores.

CAPÍTULO 4

HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO PIBID: CAMINHO PARA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego.

— Paulo Freire

A epígrafe de Paulo Freire consegue traduzir uma das idealizações do Pibid: a articulação teoria e prática na formação docente, de modo que operem em benefício dos professores e alunos nas escolas. Para isso, o programa enfatiza uma formação de professores mais dinâmica e conectada à realidade social e educacional, inserindo mudanças estruturais no processo formativo de modo que sejam mobilizadas instituições, professores formadores, licenciandos, gestores, professores e alunos das escolas básicas.

Assim, o objetivo desse capítulo é mostrar como o Pibid foi se constituindo e dando forma à proposta de iniciação à docência para os estudantes das licenciaturas que, ao ingressarem no programa têm a oportunidade de vivenciar o contexto escolar em todas as suas dimensões e formular ideias e concepções a respeito da escola e do ensino, partindo da experiência real nesse contexto.

4.1 O Pibid e a sua proposta para a iniciação à docência dos licenciandos

Pela necessidade de enfrentar as situações problemas no campo da formação de professores, o Ministério da Educação – MEC, constituiu, em 2007, a Diretoria de Educação

Básica – DEB⁴ e sancionou a Lei 11.502 de 11 de julho de 2007, conferindo à Capes, além da responsabilidade pela pós-graduação *stricto sensu*, a função de assumir ações de indução e fomento na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, conforme Art. 2º da referida lei:

Art. 2º: A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§1º [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]. (BRASIL, 2007, p. 39).

Assim, a Capes, assumindo tal responsabilidade, criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, implementado em nível nacional, com vistas a fomentar a formação inicial por meio da iniciação à docência.

Inicialmente o programa foi destinado às instituições públicas federais, mas ao longo do processo, outras instituições foram sendo chamadas a participar e, atualmente estão envolvidas instituições públicas das diversas instâncias e de diferentes naturezas e instituições privadas que atendam aos requisitos do programa, o que comprova sua amplitude.

O Pibid tem o propósito de promover a entrada dos licenciandos no cotidiano escolar, a fim de que possam apropriar-se dos elementos inerentes ao trabalho docente, tanto os que ocorrem na sala de aula como outros que se dão nos diversos espaços da escola. Justifica-se pela necessidade de tornar a formação inicial mais sólida, oportunizando aos licenciandos vivenciar a articulação teoria e prática, dialogar com a escola, conhecer aspectos didáticos pedagógicos no contexto de trabalho, trabalhar em parceria, entre outras ações previstas nos projetos institucionais. É recomendado às instituições que desenvolvam atividades do projeto, tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e

⁴Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. A mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores. (BRASIL, 2013).

aprendizagem, a fim de que os licenciandos possam apreender diferentes realidades da Educação Básica e contribuir para a elevação do IDEB daquelas escolas.

Para isso, as instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura, interessadas em participar do programa, devem submeter à Capes um projeto institucional em que traçam as linhas gerais de funcionamento da proposta de iniciação à docência, conforme normas previstas nos editais de seleção. Se cumpridas as exigências de submissão e atendimento às normas, as propostas são aprovadas e as IESs passam a fazer parte do programa e recebem os recursos destinados à sua execução.

O programa é financiado pela Capes e os recursos se reservam ao pagamento de bolsas de iniciação à docência aos estudantes de licenciaturas e bolsas aos professores orientadores destes estudantes, tanto professores universitários, dentro de suas funções no programa, como os professores das escolas básicas que atuam como supervisores dos licenciandos. Além disso, as instituições participantes recebem um recurso para custeio dos projetos, sendo que as instituições privadas, com fins lucrativos, obrigatoriamente, em contrapartida, devem participar do valor do custeio de seu projeto. Ressalta-se ainda que as instituições privadas participam do programa apenas com seus alunos do Prouni. Os valores das bolsas e a base de cálculo para o custeio dos projetos são estabelecidos pelas Portarias em vigor. Este financiamento é regulamentado pelo Decreto N° 7.219, de 24 de julho de 2010, que estabelece o pagamento das bolsas diretamente aos beneficiários por meio do Sistema de Auxílios e Concessões – SAC, da Capes.

Desde o lançamento do primeiro edital em 2007, a apresentação das propostas institucionais à Capes pelas IESs é feita exclusivamente por meio eletrônico, conforme cronograma e normas descritas nos editais. Com os projetos aprovados, o acompanhamento de sua implementação vem sendo aperfeiçoado ao longo do programa, mas em linhas gerais, as instituições superiores apresentam à Capes relatórios parciais e finais, dentro dos prazos previstos pelos editais, contendo a descrição das ações em andamento e/ou desenvolvidas. Visitas técnicas pelas Capes e o uso de ambiente virtual complementam o processo de acompanhamento dos projetos.

A fim de mensurar as ações do programa e sua efetividade tanto na universidade como nas escolas de educação básica, mostra-se, inicialmente, a evolução e crescimento do programa pela entrada de instituições de ensino superior de diferentes naturezas administrativas e o que foi sendo permitido a cada novo edital em atendimento à demanda que se criou.

4.2 A política de formação de professores: análise textual dos documentos oficiais que instituem o Pibid

4.2.1 Evolução do programa pelos textos legais

O Pibid, desde sua implantação, é um programa que está no seu sétimo ano e ainda é um programa em construção, pois ao longo de sua execução as Portarias que o instituem foram sendo paulatinamente adequadas às condições da agência de fomento – Capes e das instituições participantes, estabelecendo normas que reforçam a ideia de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica. A cada edital, novas concessões à participação das instituições tanto públicas como privadas foram ocorrendo, assim como a ampliação das bolsas de iniciação à docência aos licenciandos e bolsas aos demais integrantes do programa.

O primeiro texto legal foi a **Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007**, que estabeleceu as normas gerais de desenvolvimento do programa e em atendimento a essas normas, o **Edital MEC/Capes/FNDE de 2007 fez chamada pública às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)** que ofertavam cursos de licenciatura em **Física, Química, Biologia e Matemática** para o Ensino Médio, para participarem do programa. Essas áreas foram definidas como prioritárias, dada a carência de professores nessas disciplinas.

As instituições superiores deveriam inscrever um único projeto de iniciação à docência e subprojetos compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas (licenciaturas), sendo um subprojeto por área. Além disso, o edital exigia que as IFES firmassem convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pública, sendo este o direcionamento principal do programa.

O número de bolsistas desta primeira edição pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 3: Edital Pibid – 2007: total de bolsas aprovadas

Bolsistas	Edital 2007 (IFES)
Bolsista de Iniciação à docência	2.326
Coordenador Institucional	43
Coordenado de Área	216
Supervisor	503
Total	3.088

Fonte: Organizado pela autora a partir do Relatório Capes 2009-2011.

Com resultados positivos dessa primeira edição, houve uma ampliação das políticas de valorização do magistério pelo MEC em 2009 e, pela **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**, que dispõe sobre o Pibid e **Edital Capes nº 02 de 25 de setembro de 2009**, o programa foi ampliado e puderam ser incluídas, além das **instituições de ensino superior federais, as estaduais que participavam de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério**, como o Plano Nacional de Formação de Professores, o ProLind, o ProCampo e programas de formação de professores para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2012).

Outra modificação em relação à primeira edição foi a abertura para a participação de outras licenciaturas. Desse modo, além das já incluídas como Física, Química, Matemática e Biologia, também as **licenciaturas em Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia, Educação Artística e Musical, e licenciaturas com denominações especiais que atendessem a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental**, puderam fazer parte do programa. A Portaria demarca que o projeto institucional e respectivos subprojetos deveriam atender a Educação Básica Regular, com prioridade para o Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, além da educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, Quilombolas e no Campo. Esta Portaria também abriu possibilidades de participação aos cursos de licenciatura que funcionam nos diversos campi das universidades, que puderam apresentar subprojetos, mesmo que a mesma licenciatura da sede o fizesse. (BRASIL, 2009).

Entre as normas para execução dos projetos, o Edital 2009 reitera a importância da inserção dos alunos nas escolas públicas de modo que a aproximação com o campo de trabalho possa oferecer condições de melhoria em sua formação profissional e no desempenho dos alunos da escola pública.

Como na edição anterior do programa, os números comprovam sua evolução conforme quadro a seguir:

Quadro 4: Comparativo das edições 2007 e 2009 do Pibid, com total de bolsas aprovadas

Bolsistas	Editais 2007 (IFES)	Editais 2009 (IPES)	Total acumulado
Bolsista de Iniciação à docência	2.326	8.882	11.208
Coordenador Institucional	43	51	94
Coordenador de Área	216	506	722
Supervisor	503	1.167	1.670
Total	3.088	10.606	13.694

Fonte: Organizada pela autora a partir do Relatório Capes 2009-2011.

Em 2010, pela Portaria nº 72 de 09/04/2010 o programa foi estendido a instituições de **educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos**.

Quanto às áreas prioritárias de atendimento do Pibid, esta Portaria **ampliou atendimento para a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Ensino Médio já atendidos**, porém, cada projeto institucional poderia propor apenas um subprojeto por licenciatura, sendo consideradas licenciaturas distintas aquelas localizadas em campi diferentes, ainda que da mesma área de conhecimento. (BRASIL, 2010a).

Dessa forma, a partir das normas fixadas pela **Portaria nº 72/2010**, o **Editais nº 18/2010 de 13 de abril de 2010**, faz chamada às **instituições públicas municipais de educação superior, universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos**, que possuam cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos, com sede e administração no País e com o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. (BRASIL, 2010b).

Em 22 de outubro de 2010 a Capes, pelo **Editais Conjunto Capes/SECAD – Pibid Diversidade** faz chamada às instituições públicas municipais de educação superior, universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos, para apresentarem seus projetos de iniciação à docência. Diferente do edital anterior, este edital concedeu bolsas de iniciação à docência para alunos dos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela SECAD no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo programa.

Além de incentivar a formação de docentes em nível superior, o Pibid Diversidade tem como objetivos contribuir para a valorização do magistério indígena e do campo; a integração entre educação superior e educação básica; o desenvolvimento de metodologias específicas

para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural; o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico.(BRASIL, 2010c).

Dessa forma, com dois editais abertos em 2010, que incluíram instituições superiores de diferentes naturezas administrativas, o número de bolsistas teve um crescimento acentuado como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 5: Comparativo das edições 2007, 2009 e 2010 do Pibid, com total de bolsas aprovadas

Bolsistas	Edital 2007 (IFES)	Edital 2009 (IPES)	Edital 2010 Comunitárias	Edital 2010 Diversidade	Total acumulado
Bolsista de Iniciação à docência	2.326	8.882	2.441	1.422	15.071
Coordenador Institucional	43	51	30	20	144
Coordenado de Área	216	506	135	63	920
Supervisor	503	1.167	414	277	2.361
Total	3.088	10.606	3.020	1.782	18.496

Fonte: Organizada pela autora a partir do Relatório Capes 2009-2011.

Ainda em 2010, pelos resultados alcançados, o Pibid foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, demarcando a continuidade de uma política pública educacional voltada para a valorização do magistério da educação básica no Brasil.

Em 4 de abril de 2013 é sancionada a Lei nº 12. 796 que “Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.(BRASIL, 2013, p.1). No parágrafo 5º do Art. 62 da referida Lei é que se evidencia a institucionalização do Pibid como uma política pública:

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013. p.3).

Assim, ao propor bolsas de iniciação à docência, por meio de um programa institucional, a referida Lei reforça sua viabilização e consolidação, objetivando a valorização do magistério por meio do investimento na melhoria da formação dos professores, pelas vias de um programa de iniciação a docência como o Pibid.

Dando continuidade ao histórico de implantação do programa, em 2010, foi lançada a **Portaria nº 260, 30 de dezembro de 2010** que aprovou as normas do programa. Essa regulamentação reitera os critérios de participação das instituições superiores sinalizando, mais uma vez, a obrigatoriedade da inserção dos alunos bolsistas nas escolas dos sistemas públicos de Educação Básica, bem como a necessidade de as IESs assumirem o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução de seu projeto. (BRASIL, 2010d).

Subsequente é lançado o **Edital Capes nº 1 de 03 de janeiro de 2011** que faz nova chamada às instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid. Este edital, mais sucinto que os demais, regulamenta as modalidades e condições das bolsas de estudo ofertadas e diferencia-se por incluir, além das bolsas já financiáveis, (coordenador institucional, coordenador de área, supervisor e aluno bolsista), uma bolsa para um Coordenador de Área⁵ de Gestão de Processos Educacionais por projeto.

Com este Edital, observa-se maior crescimento do programa, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 6: Comparativo das edições 2007, 2009, 2010 e 2011 do Pibid, com total de bolsas aprovadas

Bolsistas	Edital 2007 IFES	Edital 2009 IPES	Edital 2010 Comunitárias	Edital 2010 Diversidade	Edital 2011 IPES	Total acumulado
Bolsista de Iniciação docência	2.326	8.882	2.441	1.422	9.104	24.175
Coord. Institucional	43	51	30	20	102	246
Coord.de Área de Gestão	0	0	0	0	102	102
Coord. de Área	216	506	135	63	752	1.672
Supervisor	503	1.167	414	277	1.450	3.811
Total	3.088	10.606	3.020	1.782	11.510	30.006

Fonte: Organizado pela autora a partir do Relatório Capes 2009-2011.

Em 2012, novo **Edital Capes nº 11, de 19 de março de 2012**, convida **Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do Pibid** a encaminharem suas propostas. Quanto às Instituições já participantes com projetos aprovados pelos Editais Capes Nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011, o Edital 2012 abre possibilidades de alteração do projeto vigente, que compreende a ampliação ou redução do número de subprojetos e/ou bolsas, nos termos do Edital e normas do programa. (BRASIL, 2012).

⁵ Docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto.

Em 2012 um momento importante do programa, tanto para a Capes como para as instituições superiores, foi a possibilidade que as IES tiveram de manter o projeto institucional ou modificá-lo conforme a demanda, por meio de edital simplificado que utiliza os resultados descritos nos relatórios da IES, justificativa e uma planilha com previsão de atendimento, procedimentos que, segundo a Capes, otimizam tempo e evitam lacunas no trabalho pedagógico, pois a operacionalização de um edital é um processo comumente demorado. (BRASIL, 2012).

Com a abertura deste Edital em 2012, segundo o relatório Capes 2009-2011⁶, o objetivo era alcançar um total de 45.000 bolsistas, no entanto, foram aprovados projetos correspondentes a 49.231 bolsas solicitadas. A Secretaria Executiva do MEC atendeu a demanda da Capes, autorizando-a a conceder todas as bolsas aprovadas. “Dessa forma, o Pibid ampliou sua meta para 2012, mostrando que é um programa consolidado nas IES”. (BRASIL, 2012, p. 20). Os quadros 7 e 8 demonstram, respectivamente, os números apresentados pelo Pibid em 2012 e o quantitativo de bolsas aprovadas em todos os editais até 2012.

Quadro 7: Total de bolsistas e instituições participantes do Pibid em 2012

Bolsistas 2012		IES participantes 2012	Escolas participantes 2012	Nº de bolsas em 2012
Coord. Institucionais	288	196	4.160	49.231 ⁷
Coord. de Área de Gestão	266			
Coord. de Área	2.498			
Supervisores	6.173			
Licenciandos	40.012			

Fonte: Organizado pela autora a partir do Relatório Capes 2009-2011.

⁶ Relatório Capes 2009-2011 que apresenta os resultados do Pibid, os números que atestam seu crescimento, e os impactos na formação inicial, na integração universidade e escola básica e na valorização do magistério para educação básica.

⁷ Número de bolsas sem o acumulado do Edital 2007, pois as concessões deste edital se encerram em 2011. (BRASIL, 2013).

Quadro 8: Pibid: Todos os editais com total de bolsas aprovadas

Bolsistas	2007	2009	2010	2011	2012	Acumulado com Edital 2007	Acumulado sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409	49.321

Fonte: Relatório Capes 2009 – 2013.

Em 2013 a Capes lança nova **Portaria nº 096, 18 de julho de 2013**, em substituição à Portaria nº 260/2010, que traz algumas alterações fruto de avaliações do programa, feitas pela própria Capes com a participação das IES e participantes dos projetos.

Dentre as alterações está a concessão e distribuição de bolsas, sendo a atual configuração a seguinte: uma bolsa para coordenador institucional; bolsas para coordenador de área de gestão até o limite de 3 (três) quando a IES tiver até 400 bolsistas de iniciação a docência e, até o limite de 4 (quatro) quando o projeto institucional envolver mais de 400 bolsistas de iniciação e 4 (quatro) ou mais campi; bolsas para coordenador de área e supervisor concedidas de acordo com o número de bolsistas, sendo no mínimo 5 e no máximo 20 estudantes por coordenador e no mínimo 5 e no máximo 10 por supervisor. Percebe-se, com esta alteração o interesse por parte da Capes de melhorar a implementação do programa.

Outra alteração importante foi a ênfase que a referida Portaria deu aos aspectos pedagógicos do programa, caracterizando melhor a proposta de iniciação à docência, em comparação às portarias anteriores, aspecto que será discutido no próximo item.

Subsequente à Portaria 096/2013 foi lançado o **Edital nº 61, de 02 de agosto de 2013** para **instituições públicas, comunitárias e privadas sem fins lucrativos e privados com bolsistas do ProUni**. Observa-se que pela primeira vez as instituições privadas são chamadas a participar do Pibid, desde que atendam aos requisitos do edital e com isso aumenta a abrangência do programa.

Este edital abre possibilidades para propostas de subprojetos nas áreas de conhecimento das licenciaturas ofertadas e ainda projetos interdisciplinares, que agreguem no mínimo duas áreas diferentes, sendo um subprojeto interdisciplinar por campus, o qual pode contemplar

diferentes linhas de ação, níveis e modalidades de ensino,⁸ o que não impede que as áreas interdisciplinares tenham subprojetos específicos. (BRASIL, 2013).

Também em 2013, foi lançado novo edital para o Pibid Diversidade, **Edital nº 66, de 06 de setembro de 2013**, que faz chamada pública às **Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, sem fins lucrativos**.

Apesar de as chamadas às instituições em 2013, terem sido feitas por editais distintos, os programas têm o mesmo foco, ou seja, a melhoria da formação de professores pela iniciação à docência nas escolas de educação básica.

Ressalta-se ainda que, por orientação da Capes, todas as IESs já participantes encerraram em 2013, a vigência de todos os projetos dos editais anteriores (2009 a 2012) e submeteram suas propostas por meio da nova sistemática de gestão dos projetos aprovados. Dessa forma, por meio dos dois editais 2013, Pibid e Pibid Diversidade, com vigência a partir de 2014, a Capes aprovou um total de 90.254 bolsas, sendo que deste total, 72.845 foram concedidas aos bolsistas de iniciação à docência. O total de bolsas concedidas por segmentos nos dois editais 2013 pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 9: Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014

Tipo de Bolsa	Edital nº 61/2013	Edital nº 66/2013	Total
Iniciação à docência	70.190	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Organizado pela autora a partir dos relatórios e dados do Pibid acessados no site da Capes.⁹

É significativo o número de IES participantes do Pibid e o total de projetos submetidos aos Editais 2013 com vigência em 2014, como demonstrado no quadro que segue:

⁸ Estes esclarecimentos a respeito da execução dos projetos institucionais foram publicados pelas Capes no endereço <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/editais-e-selecoes> em “Nota de esclarecimento sobre a submissão de subprojetos do Edital nº 61/2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

⁹ <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPibid/relatorios-e-dados>

Quadro 10: Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por região

Região	IES	Edital 61/2013	Edital 66/2013	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Organizado pela autora a partir dos relatórios e dados do Pibid acessados no site.

Essa evolução do programa ao longo de quase sete anos de implementação, sua expansão para universidades de diversas naturezas, federais, estaduais, comunitárias, privadas sem fins lucrativos, privadas com fins lucrativos e o aumento de bolsistas a cada edital, são evidências de que o Pibid foi se firmando no cenário da formação de professores e, conforme expressaram Gatti et al (2014, p. 111) “considerando suas últimas formulações verifica-se que sua metodologia de implementação ganhou em qualidade, bem como na transparência de seus propósitos e quanto aos meios de atingi-los”.

É sabido que essa não é a única via para o fortalecimento da formação de professores, pois outros problemas emergem nesse cenário como, por exemplo, baixos salários, problemas infraestruturais e tecnológicos nas escolas, financiamento insuficiente, planos de carreira defasados, falta de articulação entre a formação inicial e continuada, entre outros, que ainda precisam ser superados. Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) ratificam essa ideia quando afirmam que “são múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores” e, não podem ficar de fora de uma política geral de apoio aos docentes.

O que se sabe, e os resultados têm demonstrado é que o Pibid vem alcançando um grande número de estudantes que ao adentrarem o espaço escolar ainda durante a formação, têm a oportunidade de ir formulando conceitos e ideias sobre a docência. Algumas pesquisas já demonstram que: a participação no Pibid favorece a descoberta dos alunos reais pelos futuros professores (PENA, et al, 2014, p. 7); promove a aproximação entre universidade e escola e cria condições favoráveis a inserção dos professores em formação no ambiente escolar (AMBROSETTI, 2015); e propicia aos bolsistas o desenvolvimento de valores ligados ao compromisso social do professor (NASCIMENTO e REIS, 2014). Esses resultados expressam o valor que o programa vem agregando à formação dos professores.

4.2.2 Dos objetivos do Pibid para a formação de professores: intenções e ações do programa

O objetivo nesse momento é fazer uma análise do contexto textual da Portaria 096/2013 em vigor que regulamenta o Pibid, discutindo as intenções e as ações que objetivam a concretização do programa.

Conforme o Art. 4º da Portaria 096/2013 são objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – 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 que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, pp. 2-3).

Da análise dos objetivos do programa, destaca-se pelo menos três proposições: a valorização do magistério, a inserção dos licenciandos no contexto das escolas básicas e a aproximação universidade e escola.

A primeira proposição, valorização do magistério, é uma luta histórica dos profissionais da educação e, sabemos, há urgência em implementar esforços nesse campo, pois conforme Gatti et al (2014) novas exigências são feitas atualmente ao trabalho dos professores e, por outro lado, há o “reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência” (p. 13), o que, segundo as autoras, coloca em questão a atuação da universidade na formação docente.

A par disso, o contexto da formação de professores necessita de medidas concretas que resgatem o valor social da própria formação e do trabalho docente que, segundo Sheibe

(2010), tem ganhado espaço pela articulação de novas ações e formulações legislativas, pela correção de percursos formativos no âmbito dos cursos de formação e pela abertura, cada vez maior, de possibilidades de participação e integração dos coletivos educacionais, aspectos que são bem próximos à proposta de iniciação à docência feita pelo Pibid, tendo em vista a valorização do magistério.

Esse propósito encontra-se expresso nos objetivos do Pibid, nos incisos I, II e III do Art. 4º da Portaria 096/2013, pelos termos: “incentivar a formação de docentes”, “elevar a qualidade da formação inicial” e “valorização do magistério”. Tal intenção de valorizar o magistério para se concretizar, nos remete à segunda proposição: a inserção dos licenciandos no contexto das escolas básicas.

É do inciso IV do mesmo artigo que parte essa proposição de iniciação à docência dos licenciandos na escola pública de educação básica, onde possam criar e participar de experiências de caráter inovador e interdisciplinar, que articulem as diferentes áreas do conhecimento e promovam a relação teoria e prática. Ainda no inciso IV e incisos V e VI, é possível verificar que essa participação dos licenciandos no contexto escolar deve ser dinâmica e ativa, pois expressões como “oportunidades de criação e participação”, “superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”, “articulação teoria e prática”, são fortes indícios para uma atuação efetiva dos licenciandos no contexto escolar. Assim, depreende-se que as ações dos licenciandos no cumprimento dos objetivos do programa, são caminhos promissores para a aprendizagem da docência, o que, pode ser compreendido como uma forma de valorização do magistério.

Há preocupação com a experiência de ensino dos licenciandos quando a Portaria 096/2013 aponta no Art. 6º, para o cumprimento dos objetivos, a necessidade de o projeto institucional e subprojetos do Pibid, abrangerem diferentes características e dimensões da iniciação à docência como: o estudo do contexto educacional que envolva ações de inserção em diferentes espaços escolares como a sala de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos, esportivos, secretarias; o estudo e análise do projeto político-pedagógico; as ações de planejamento, as reuniões de pais e reuniões pedagógicas; a análise do processo de ensino e aprendizagem e das diretrizes curriculares educacionais da educação básica e outras ações dessa natureza, realizadas por meio de um trabalho colaborativo entre licenciandos, professores supervisores e professores da universidade.

A preocupação com a participação dos licenciandos em diferentes situações do contexto escolar não só possibilita maior compreensão da profissão, como também das possibilidades

de atuação e intervenção nas situações de negociação, discussão e reflexão sobre as problemáticas que cercam a escola, os alunos, os professores. Esse envolvimento com a escola poderá ajudá-los a ressignificar os saberes adquiridos no curso de graduação e, ao mesmo tempo, elaborar novas conceituações e reflexões acerca da prática docente e dos desafios postos por ela, numa perspectiva de constituição da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional.

É possível constatar, de acordo com as prerrogativas do documento, que se espera, além da participação ativa dos licenciandos na escola, atitudes de respeito e solidariedade a toda comunidade escolar, reforçando as intenções de um trabalho interativo e partilhado entre os licenciandos, a escola e a universidade.

Neste sentido, é manifestada a terceira proposição do programa: a aproximação universidade e escola, que traz subjacente a ideia de que a formação profissional não ocorre somente pela ação/intervenção dos professores do ensino superior, mas pela articulação das IES com as escolas, permeada por ações que podem aumentar a convivência dos licenciandos com a prática docente e, assim, potencializar a formação. Essa proposição é anunciada nos incisos IV, V e VII do Art. 4º da Portaria em estudo, que ressaltam tanto o papel da universidade como o papel das escolas nessa parceria. À universidade cabe inserir os licenciandos nas escolas e orientar suas ações de modo que conheçam a cultura da escola e possam agir sobre ela; à escola cabe a mobilização de seus professores para atuarem como co-formadores desses licenciandos ajudando-os a se integrarem nessa cultura. Já o inciso VI destaca a proposição do Pibid de contribuir com a articulação teoria e prática nessa parceria, o que poderá elevar a qualidade das ações acadêmicas no âmbito dos cursos de licenciatura.

A proposta de aproximação entre a universidade e a escola básica pelas vias do Pibid modifica a relação entre ambas as instituições, tornando-a mais efetiva aos licenciandos em formação, pois se evidencia na proposta do Pibid, a ideia de que saberes acadêmicos e saberes da experiência podem coexistir num mesmo plano, sem fragmentação ou valorização de um em detrimento do outro, o que segundo Zeichner (2010, p. 493) “expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes”.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2009a, p. 18) afirma que o melhor lugar para aprender a profissão docente é na própria escola e ressalta que enquanto nossas propostas teóricas forem “apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”.

O que se nota é que a proposta do Pibid ultrapassa os modelos convencionais de formação de professores, em especial o que se refere à iniciação à docência que, antes do programa, na maioria dos cursos de formação, se dava apenas pelo estágio supervisionado. Essa imersão na escola, o contato com a realidade, a observação da sala de aula, as relações estabelecidas e outras ações que o programa possibilita aos licenciandos reforçam uma concepção de formação que toma como base o chão da escola, e a experiência compartilhada, em situações reais de ensino e aprendizagem.

As ações propostas, para a execução do Pibid nas escolas, nos remetem a uma concepção de formação de professores que ressalta a aprendizagem da docência pelo contato direto e intenso dos licenciandos com a escola básica, durante seu processo formativo, mediado pelas experiências acadêmico-científicas no âmbito das universidades. Igualmente importante é o papel dos professores formadores, chamados a interagir ativamente com as escolas, conhecendo-as por dentro; dos professores nas escolas, supervisores do programa, como co-formadores de seus futuros colegas; e dos licenciandos cuja imersão no contexto escolar possibilita entrar em contato com a realidade e se envolver com diferentes dimensões do trabalho docente.

Nóvoa (2009a) destaca uma concepção de formação de professores construída prioritariamente dentro da profissão, ou seja, aquela que busca apoio dos professores da educação básica na formação dos futuros professores. Esse movimento inovador permite que os licenciandos vivenciem, com orientação, o contexto da escola, intermediado pelos conhecimentos da formação superior e pelos conhecimentos construídos no contexto escolar, prerrogativas presentes na proposta do Pibid.

Percebe-se que o programa sustenta uma concepção de formação que coloca o licenciando no centro do processo formativo em constante articulação com outros sujeitos envolvidos e com o contexto escolar, o que lhe confere possibilidades para o aprofundamento de reflexões e análises acerca dos saberes e peculiaridades do trabalho docente nas escolas alinhadas às discussões do curso.

4.2.3 Uma análise das metodologias do programa

Aprender “em contexto” é a dimensão principal da proposta metodológica do Pibid. A imersão dos licenciandos nas escolas durante a formação inicial, local de sua futura atuação

profissional, permite que se aproximem do ensino e que, aos poucos, comecem a desvendar suas complexidades, compreender os conflitos que o envolvem e ainda formular conceitos e valores profissionais que conduzirão sua prática. A oportunidade de construir alguns desses valores e conceitos ainda durante a formação, acompanhados por professores experientes que tem o papel de orientar essas escolhas, pode ser uma possibilidade aos licenciandos de ter uma experiência formativa de qualidade como anuncia Marcelo Garcia (1999).

Os objetivos do Pibid – art. 4º incisos IV e VI, imprimem um desenho metodológico ao programa por meio do desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que deve ser a linha condutora das ações dos projetos institucionais. A Portaria 096/2013 orienta a elaboração desses projetos, ressaltando a abrangência das ações, de modo que atendam às diferentes características e dimensões da docência. O Art. 6º indica como estratégias metodológicas do programa: o estudo do contexto escolar em todos os seus espaços e dimensões; planejamento e execução de atividades tanto nas escolas de educação básica como nas IES, bem como em outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimentos; discussões e análises do processo de ensino e aprendizagem; estudos teóricos que fundamentem a prática; o estudo de casos didático-pedagógicos oriundos da escola e mediados pelos conteúdos da formação; desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; utilização de portfólio para acompanhamento das ações; o aperfeiçoamento do uso da linguagem – leitura, escrita, fala; e ainda outras estratégias e recursos didáticos condizentes com uma proposta que valoriza o trabalho coletivo e interdisciplinar, o diálogo entre membros do programa e a comunidade escolar. (BRASIL, 2013).

Essa proposta do programa converge com a matriz epistemológica de formação de professores defendida por Nóvoa (2009a), que propõe uma formação por meio da vivência da prática na escola, intermediada pela articulação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos professores formadores e dos conhecimentos dos professores da educação básica, subsidiada pela investigação e pela pesquisa, com ações coletivas, conforme anuncia o Relatório de Gestão do Pibid. (BRASIL, 2013).

Nessa concepção, Nóvoa (2009b) destaca o importante papel da universidade na formação dos professores, pois é uma instituição que goza de prestígio, pela abordagem científica de suas ações, pela produção cultural que detém, mas, adverte que quando se trata

de formação para o ensino, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios”. (NÓVOA, 2009b, p.5).

Por isso, aprender sobre a docência, participando das situações reais que acontecem nas escolas, é uma forma de compreender as exigências da profissão, que envolvem não somente as necessidades dos alunos em processo de aprendizagem, mas as do próprio professor, da gestão da escola, da comunidade e da sociedade como um todo. A docência é uma atividade profissional complexa que requer saberes teóricos e práticos diversificados, por isso a formação hoje necessita dessa integração efetiva entre a universidade e a escola, a fim de imprimir maior sentido aos saberes dos futuros professores; uma integração que promova a criação de uma cultura profissional, baseada em estratégias metodológicas diversificadas e coerentes com as necessidades das crianças e jovens nas escolas, na boa convivência e no diálogo, na valorização dos saberes do outro e na partilha.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O criativo e original, mesmo que produzido em processos auto-organizados e emergentes, requer trabalho árduo e envolvimento intenso. [...] A impregnação se concretiza a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita.

— MORAES e GALIAZZI

5.1 A escolha metodológica para a investigação

Com o objetivo de analisar as condições em que professores iniciantes, egressos do Pibid, enfrentam a fase inicial da docência, a opção foi a abordagem qualitativa de pesquisa, pois esta, segundo André (2012b, p. 17), permite “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” e “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A abordagem qualitativa, muito apropriada para as pesquisas em educação, conforme Lüdke e André (2013), André (2012b), Bogdan e Biklen (1991), Esteban (2010), ocorre em meio a um movimento cíclico em torno do objeto que se deseja compreender, o qual vai revelando significados a respeito da “vida das pessoas, histórias, comportamentos e também o funcionamento organizativo [...], as relações e interações”. (ESTEBAN, 2010, p. 119).

Com base em Vygotsky (1988), toma-se como pressuposto que a compreensão da experiência humana, nesse caso, a experiência dos professores iniciantes, não se dá de forma isolada e descontextualizada, pelo contrário, há um conjunto de significados e sentidos em construção que envolvem um contexto específico, com dimensões sociais e culturais próprias,

que ocorrem em um tempo e espaço determinados, que necessitam ser considerados em uma investigação qualitativa

Nesse sentido, avalia-se que a abordagem qualitativa é adequada à presente pesquisa, pois se orienta, epistemologicamente, à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais e à descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos, conforme anuncia Esteban (2010).

Nessa direção, a revisão da literatura incluiu teóricos como Nóvoa (2009a, 2009b, 2013), Marcelo Garcia (2009, 2010), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Imbernón (2011), Zeichner (2010), Gatti, Barreto e André (2011), André (2012a), Papi (2011) entre outros, que discutem a formação inicial e o início da carreira dos professores, o que permitiu conhecer os caminhos que percorrem os professores iniciantes desde a formação até o momento que adentram as escolas. A revisão destacou pontos de convergência entre os autores – ideias, conceitos e propostas para a formação e inserção profissional dos professores, aspectos que subsidiam a análise dos dados.

A análise documental do Pibid também foi necessária, pois esta pesquisa se volta para os professores iniciantes que participaram do programa durante sua formação inicial. Assim, a análise contemplou o processo de criação e institucionalização do Programa, a concepção de formação de professores presente nos documentos oficiais do Pibid e as estratégias que definem a aproximação universidade e escola, propostas nesses documentos. A justificativa prévia para investigar de forma mais aprofundada o Pibid, mesmo não sendo objeto principal desta pesquisa, foi o fato de ser um programa estruturado, contínuo e em expansão desde seu princípio até o momento. Considera-se que uma boa estruturação e continuidade são características relevantes na implantação e execução de uma política pública de formação de professores, conferindo viabilidade ao compromisso público assumido, ao alcance das metas propostas e dos esforços colocados em marcha para a formação de professores. Isto pode ser um bom exemplo para outras políticas públicas nesse campo, inclusive para outros programas de inserção profissional dos professores, que ainda são escassos em nossa realidade.

Mediante a fundamentação teórica e o estado do conhecimento nesse campo, pode-se compreender melhor as proposições e as articulações necessárias para um início da carreira mais favorável aos professores e confirmar a lacuna que esta pesquisa buscou preencher, pois ao avaliar a produção científica brasileira, não foi encontrada pesquisa alguma que discute o início da carreira de egressos do Pibid.

5.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são professores iniciantes que têm até três anos de experiência profissional na docência, egressos do curso de Pedagogia e participantes do Pibid durante sua formação inicial. Três anos de experiência na docência foi definido como o período da inserção profissional, utilizando-se como referência o estudo de Huberman (1992), que classifica o primeiro ciclo profissional aquele que abrange os primeiros três anos da carreira.

Participam, também, diretores e supervisores das escolas onde atuam esses iniciantes, os quais foram ouvidos sobre a atuação dos professores ex-pibidianos, e sobre a forma como a escola os acolhe e acompanha no início da carreira.

Todos os sujeitos são do sexo feminino e, por isso, serão tratadas daqui em diante como professoras iniciantes, diretoras e supervisoras escolares. No total, foram 22 participantes, sendo 12 professoras iniciantes, 3 diretoras e 7 supervisoras escolares.

5.3 Os procedimentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, em conformidade com os objetivos da pesquisa, recorreu-se a questionários para caracterização pessoal e profissional dos participantes e o grupo de discussão com os egressos. Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com diretoras e supervisoras das escolas básicas onde atuam essas professoras.

5.3.1 Grupo de Discussão: esclarecimentos e condução do grupo

O grupo de discussão é um procedimento de coleta de dados que conforme, Weller (2006, p. 245), permite a exploração das experiências, opiniões e posições coletivas que reflitam as orientações ou a visão de mundo de um grupo social do qual os participantes fazem parte. A autora defende que, nessa perspectiva, os sujeitos não são apenas detentores de experiências prévias e opiniões, mas “representantes do meio social em que vivem”, ou seja, expressam representações originadas em seu meio social.

Além disso, Weller et al. (2002) afirmam que os sujeitos, ao relatarem suas experiências, fazem-no a partir de sua visão de mundo ou seja, “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”. (WELLER et al., 2002, p. 379). Dessa forma, trata-se, nesta pesquisa, das experiências que constituem a base comum de vivências das professoras em início de carreira.

A formação e realização dos grupos de discussão se orientaram pelos critérios de organização propostos por Weller (2006):

- grupos que contam com 3 a 6 participantes – foram realizados dois grupos de discussão e cada um contou com a participação de 6 professoras iniciantes. Foi feito contato prévio e convite às professoras para participarem do grupo – o contato foi feito por telefone e mensagens nas redes sociais, contando com a ajuda das próprias professoras que foram se comunicando com outras colegas e ajudando a organizar os grupos, conforme disponibilidade de dia e horário para a realização do encontro. No primeiro contato, foi informado às professoras, mesmo que de forma sucinta, o objetivo da pesquisa e a forma como se daria a coleta de dados;
- definição do local do encontro – Weller (2006) sugere que encontros dessa natureza aconteçam em local neutro para que os participantes se sintam bem e sem nenhum tipo de inibição à sua participação. Neste caso, ocorreram na residência da pesquisadora.
- organização de um roteiro ou “tópico-guia” da discussão – feito pela pesquisadora, tendo em vista os objetivos e a fundamentação da pesquisa. O roteiro se encontra no Apêndice 1;
- preparação do material a ser utilizado e do ambiente – uma sala com mesa e cadeiras suficientes, dois gravadores de áudio digitais, canetas, questionário de caracterização pessoal e profissional das professoras, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para colaborar no desenvolvimento da atividade do grupo, foi feito convite a uma colega, também pesquisadora, com experiência na realização de grupos de discussão, que atuou como assistente, ficando responsável pelo controle das gravações e anotações como: expressões faciais, corporais, hesitações, ansiedade e outras reações dessa natureza que nem sempre são captadas nas falas.

Nos dois grupos, todas as professoras se conheciam, pois foram colegas na universidade durante o curso de formação inicial, algumas da mesma turma, outras apenas de curso. Muitas não se viam já há algum tempo e, por esse motivo, na primeira meia hora do encontro foi oferecido um lanche acompanhado de boa conversa e boas recordações do tempo de faculdade. Esse momento foi organizado para motivar as professoras a trazer para o grupo questões acerca da formação inicial e da inserção na docência.

No início da discussão, mais uma vez, foi explicado o objetivo do encontro, com um breve comentário sobre a pesquisa; agradecimentos da presença e da contribuição de cada uma. Outros esclarecimentos foram feitos: o critério de seleção das participantes do grupo; o uso de gravadores e o sigilo das informações obtidas; as regras de desenvolvimento da discussão no grupo; informação sobre o tempo de duração do encontro; a participação da pesquisadora assistente. Foi dito que se sentissem a vontade para comentar as questões e os assuntos que fossem se manifestando, sem receios ou constrangimentos. Informou-se o papel da pesquisadora que, naquele momento seria de uma boa ouvinte e mediadora da discussão, lançando questionamentos quando fosse necessário, de modo a dar andamento às reflexões sobre a temática.

Inicialmente, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e preencheram o Questionário de Caracterização Pessoal e Profissional (Apêndice IV). Em seguida, iniciou-se a discussão que foi orientada pelo “guia-tópico” (Apêndice II) e durou cerca de 2h20min no Grupo 1 e 2h40min no Grupo 2. Ao final, notou-se que, em ambos os grupos, as professoras estavam felizes por poderem relatar fatos, ainda recentes, sobre o início de suas carreiras.

5.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi um procedimento escolhido para colher informações de diretoras e supervisoras das escolas em que atuam as professoras iniciantes que participaram dos grupos de discussão. Foi elaborado um roteiro semiestruturado (Apêndice III) que serviu de suporte à entrevista, que objetivou verificar como a equipe gestora acompanhava e avaliava a atuação das professoras iniciantes.

Lüdke e André (2013) afirmam que a entrevista é um procedimento de coleta de dados que tem a vantagem de oferecer a informação almejada de forma imediata, pelo fato de

permitir uma relação direta entre o entrevistador e entrevistado, aspecto que consente apreender melhor o que pensam a respeito do assunto em questão. As autoras afirmam ainda que a entrevista semiestruturada tem a vantagem de não seguir um padrão rígido de perguntas e respostas, mas constitui-se de um roteiro flexível em que “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 33).

Nesse sentido, com um roteiro flexível, foram realizadas entrevistas com três diretoras e sete supervisoras escolares, que forneceram informações relevantes sobre a atuação das professoras iniciantes e sobre a forma como a escola lida com a inserção profissional dessas docentes. Foram feitas sete entrevistas, duas das diretoras em conjunto com as supervisoras; as outras cinco entrevistas individuais com as supervisoras.

5.4 A análise dos dados

Sabendo das dificuldades que a pesquisa de abordagem qualitativa enfrenta na interpretação dos dados e ainda da necessidade de ultrapassar a rigidez positivista que dominou por décadas as pesquisas no campo da Educação, a escolha do método de análise tem que ser apropriada ao que se propõe alcançar na pesquisa.

Assim, para a análise, foi adotado o método denominado por André (1983, p.67) como Análise de Prosa, “[...] considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. Por esse método, segundo a autora, pode-se “levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: “O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?”.

André (1983) propõe esse método de análise de dados como uma alternativa que amplia a forma de conceber o objeto de estudo e assim orienta: “Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias, eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A partir dessas orientações e com os dados já transcritos, o passo seguinte foi uma imersão nos mesmos. O exercício de ouvir os sujeitos, o confronto de suas falas com o pensamento dos teóricos que guiam este estudo, as próprias experiências da pesquisadora como formadora de professores e o conhecimento que vem sendo construído sobre os professores em início de carreira estiveram, a princípio, configurados como um emaranhado

de ideias, palavras, expressões e até mesmo sensações de angústia, incertezas e desorganização, que necessitavam ganhar forma e traduzir um conhecimento claro, rico e coerente com a realidade vivenciada.

Para isso, considerando as vozes dos sujeitos, leituras e (re)leituras sucederam-se e permitiram identificar tópicos (assuntos) e temas (ideias) (ANDRÉ, 1983) presentes no conteúdo das falas dos professores iniciantes, referentes ao início de suas carreiras. Num processo de aproximação e cruzamento dos tópicos e temas, surgiram as categorias de análise que, a princípio, foram emergindo de forma imprecisa, mas, aos poucos, na confluência com a teoria, foram sendo sistematizados.

Foram três as categorias levantadas:

1. O ponto de vista das professoras iniciantes sobre a formação inicial.
2. O ponto de vista das iniciantes sobre a inserção profissional.
3. De iniciantes a experientes: a construção da profissionalidade.

Esse processo é facilitado quando se faz a interlocução entre empiria e teoria e diferentes vozes vão permitindo compreender os textos e os contextos e atribuir novos significados ao fenômeno investigado. Não é um processo simples, mas, mediante as escolhas e definições, encontrou-se apoio em Lüdke e André (2013, p. 49) quando esclarecem: “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. Esse foi o caminho seguido.

CAPÍTULO 6

A CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E A CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS INICIANTES

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

— ISABEL ALARCÃO

6.1 O contexto da formação inicial

Para situar o curso de formação inicial das professoras, parte-se de um contexto mais amplo, o da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, que abriga a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/FACIP e, respectivamente, o curso de Pedagogia, do qual são egressas as professoras participantes desta pesquisa. Insere-se neste curso o Pibid UFU, especificamente, o subprojeto Pedagogia da FACIP.¹⁰

A UFU é uma fundação pública de educação superior, integrante da Administração Federal Indireta, localizada no Estado de Minas Gerais, com sede na cidade de Uberlândia. Autorizada a funcionar pelo Decreto-lei no 762, de 14 de agosto de 1969 e federalizada pela Lei no 6.532, de 24 de maio de 1978, polariza, na região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, a região do Alto Paranaíba, o noroeste mineiro e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso, a oferta de vagas e de cursos de graduação e de pós-graduação, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Conta atualmente, com 32 unidades acadêmicas, 68 cursos de graduação, 37 programas de pós graduação, que oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico,

¹⁰ Estes dados foram buscados no site da UFU (www.ufu.br), no Plano de Desenvolvimento (PDE) da FACIP que se encontram no site da instituição (www.facip.ufu.br) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (<http://www.facip.ufu.br/pedagogia>)

04 cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado, atuando em quatro campi, distribuídos nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo.¹¹

A FACIP, unidade do campus Ituiutaba, foi criada pela Resolução N.02/2006 do CONSUN, retificada pela Resolução N.04/2006 do CONSUN, com o objetivo de contribuir com o Programa de Expansão Fase II das Universidades Federais, cujo foco principal era a interiorização das Universidades Federais em cidades polos e a oferta de vagas para cursos considerados prioritários para o País. É uma Unidade Acadêmica de caráter inter e multidisciplinar, com organização, estrutura e meios necessários para desempenhar, no seu nível, todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão em suas múltiplas áreas de atuação. Atualmente, conta com 11 cursos de graduação – Bacharelados e Licenciaturas e 2 programa de pós-graduação – mestrado acadêmico na área de Geografia; mestrado profissional na área de ciências e matemática.

A UFU instituiu o Pibid no ano de 2008 e, em sua trajetória, vem desenvolvendo um trabalho coletivo, que abarca os cursos de licenciatura, escolas de educação básica, professores e licenciandos de Uberlândia e Ituiutaba. Seu objetivo principal é o fortalecimento da formação do futuro professor que atuará na educação básica brasileira, nas diversas áreas de licenciatura, no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar, e na iniciação à docência, por meio do estabelecimento de metas norteadoras de ações decorrentes de uma parceria entre Educação Superior e a Educação Básica. (UFU, 2013).

O programa atendeu, na primeira edição, às demandas da formação inicial de licenciandos nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, no *campus* Uberlândia. Em seguida, na segunda edição do programa, em 2009, outras áreas das licenciaturas como a Filosofia, a Sociologia, a Língua Portuguesa, a Geografia, as Línguas Estrangeiras e a Pedagogia – também em Uberlândia –, e, no *campus* Ituiutaba – FACIP, a área de Física, Química, Matemática e Pedagogia foram contempladas. Foram, também, incluídos, a partir dessa edição, subprojetos de valorização e resgate da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Já na terceira edição, 2011, outras áreas foram favorecidas: do *campus* Santa Mônica – História, Artes Visuais, Teatro, Música; do *campus* Educação Física – a licenciatura em Educação Física; do *Campus FACIP*, na cidade de Ituiutaba-MG – as áreas de Biologia, História e Geografia.

¹¹ Informações colhidas em <http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>

O Pibid/UFU conta, atualmente, com 28 subprojetos, é contemplado por um total de 943 bolsas, sendo 56 para coordenadores de área, 116 de supervisão e 771 bolsas de iniciação à docência – 246 no *Campus* FACIP – Ituiutaba e 479 nos *Campi* Educação Física, Santa Mônica e Umuarama – Uberlândia.¹²

Quanto às escolas parceiras, a UFU conta com a parceria de 63 escolas, sendo: em Uberlândia – 23 escolas estaduais, 20 escolas municipais, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e a Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia; em Ituiutaba – 10 escolas estaduais, 7 escolas municipais e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

O quadro administrativo que gere o programa no âmbito da UFU é composto de um coordenador institucional e dois coordenadores gestão de processos educacionais.

6.2 O curso de Pedagogia da FACIP/UFU

O curso de Pedagogia da FACIP/UFU iniciou suas atividades em 2006, com a elaboração do Projeto Pedagógico, tendo a primeira turma ingressado no ano de 2007. Oferece 80 vagas com entrada anual, sendo 40 vagas para o turno diurno (integral), com duração de 4 anos e meio e 40 vagas para o turno noturno, com duração de 5 anos; o regime acadêmico é semestral e o tempo de integralização é de 7 anos; a carga horária total do curso é de 3.365 h/a, incluindo 405h de Estágio Supervisionado e 200h de atividades acadêmico-científico-culturais, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCN, Resolução CNE 01/2006.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da FACIP/UFU seu objetivo geral é formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006).

Desse modo, propõe a formação do pedagogo sustentado no tripé docência, gestão e pesquisa. O profissional é formado para atuar na docência e na organização do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução, o assessoramento e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educativos, além da pesquisa e difusão do conhecimento

¹² Informações colhidas em <http://www.pibid.prograd.ufu.br/>

científico na área educacional, tanto em espaços escolares como não escolares, conforme definem as DCN (2006) para o curso de Pedagogia.

O PPC de Pedagogia da FACIP/UFU traz uma concepção de educação/formação que toma como base os princípios *freireanos*, e, portanto, segue “uma linha de pensamento que se pretende progressista, em que se vislumbra uma educação que respeite os direitos de todos em busca de uma cidadania crítica”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006, p.28). Nessa concepção, alguns conceitos são trazidos à tona a fim de direcionar o processo formativo: o caráter político da educação, a ética, a democracia, o diálogo com respeito às ideias e posições, respeito ao contexto cultural e social dos estudantes, a perspectiva de compreender o uno e o diverso, o eu e o outro em uma relação dialógica, a incorporação dos sujeitos (professores e alunos) como fazedores de sua própria história.

A estrutura curricular do curso foi organizada em três Ciclos de Formação que se articulam, considerando as seguintes temáticas: a) Ciclo 1: Os sujeitos como fazedores de História; b) Ciclo 2: Multiculturalismo e respeito pelo diverso; c) Ciclo 3: Tempo e espaços dialógicos em construção.

Essa organização curricular em Ciclos de Formação traz o sujeito da aprendizagem para o centro do processo educativo e visa introduzir uma temporalidade que leva em conta o caráter processual da construção do conhecimento e as especificidades do momento de formação do aluno. Os Ciclos de Formação compreendem, em média, um período de três semestres letivos cada um e colocam, necessariamente, a questão da diversidade, da multiplicidade de formas de existir, de aprender, de interpretar o mundo, em consonância com os princípios *freireanos*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006).

O Eixo da Práxis Educativa, que se orienta pelo princípio da articulação teoria e prática pedagógica, atravessa os três ciclos. Inicia-se com o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE, disciplina curricular que vai do primeiro ao quinto período do curso, continua com o Estágio Supervisionado do sexto ao nono período e se encerra no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Desde o primeiro período, o campo da prática é apresentado aos estudantes, que iniciam um processo de inserção no espaço escolar e também fora dele, em situações e atividades consideradas pedagógicas. Dentre as finalidades desse eixo formador, merecem destaque dois elementos: a) a formação em pesquisa vinculada às disciplinas teorias e práticas do curso que atravessa todo esse eixo, com investigações na escola e em espaços não escolares em que se desenvolve o trabalho pedagógico; b) a aproximação da universidade com a escola pública, tomando-a como principal foco de estudo, investigação, acompanhamento e

intervenção, de modo que os futuros professores estabeleçam vínculos e compromissos com o ensino público brasileiro. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006).

O Estágio Supervisionado, obrigatório, é organizado em 4 etapas: 1) Ação da prática educativa problematizada: a atuação do gestor educacional; 2) Sala de aula que espaço é esse?; 3) Elaboração, execução e avaliação do Plano de Aprendizagem; 4) O contexto não escolar: diagnóstico e análise.

É certo que o projeto pedagógico de um curso superior não se encerra em ideias e concepções de educação contemporâneas, organizadas e coordenadas com a finalidade de alcançar uma formação crítica e emancipatória como o projeto em questão prevê, mas segue seu fluxo na prática real, desenvolvida por formadores e formandos, que necessitam tornar o ensino e a aprendizagem um processo compartilhado de construção de conhecimentos, em que o conteúdo, a forma de ensinar e os resultados do processo sejam interdependentes e promovam experiências de formação significativas aos licenciandos.

O subprojeto Pibid Pedagogia/Alfabetização foi inserido no programa por meio do Edital Capes nº 02, de 25 de setembro de 2009, e iniciou a implementação de suas atividades em 2010. Em 2015 contava com 64 bolsistas de iniciação à docência, 8 bolsas de supervisão e 4 bolsas de coordenação de área; os níveis de atuação contemplados no subprojeto são a Educação Infantil e Ensino Fundamental, desenvolvidos em escolas públicas regulares e com atividades nas áreas de gestão escolar e docência.

Conforme os pressupostos do projeto institucional Pibid-UFU, cada curso, em seus respectivos subprojetos,

[...]deve se movimentar em consonância com as escolas, e não mais em níveis hierarquicamente distintos. A escola deixa de ser lócus de aplicação de teorias discutidas na academia e se torna coformadora de professores; ao mesmo tempo, seu espaço passa a ser de construção e consolidação de conhecimentos teórico e prático. O movimento dessa construção é, assim, circular, de ida e retorno aos dois espaços de construção. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013, p. 4).

Nesse sentido, o subprojeto Pibid Pedagogia da FACIP/UFU prevê as seguintes ações a serem desenvolvidas por professores formadores, professores supervisores e licenciandos, como se pode observar no planejamento geral.

Planejamento geral do Subprojeto Pibid Pedagogia da FACIP/UFU¹³

1	Título da Ação	Planejamento geral
	Detalhamento	Selecionar bolsistas discentes e supervisores; promover reuniões para a apresentação dos selecionados e levantamento das experiências e expectativas em relação às temáticas do subprojeto. Essa ação é importante para a formação do bolsista de iniciação à docência, uma vez que a construção do plano de atividades das escolas ocorrerá de forma coletiva a partir das trocas de experiências vivenciadas no/sobre o cotidiano da Educação Básica.
2	Título da Ação	Observação pedagógica
	Detalhamento	Ação para que os bolsistas de iniciação à docência possam conhecer a realidade da escola e seu entorno sociocultural e ambiental. A importância na formação reside no conhecimento do espaço escolar e da comunidade (estrutura física, recursos humanos, documentos, sujeitos etc.); na oportunidade de refletir sobre questões referentes à docência e à gestão da sala de aula e da escola; em vivenciar a realidade e construir propostas de trabalho que os aproximem do futuro campo de atuação profissional.
3	Título da Ação	Planejamento de atividades individuais das escolas
	Detalhamento	Para essa ação, os grupos irão propor atividades novas e/ou de integração às atividades/ projetos que as escolas já desenvolvam com a temática do subprojeto, a partir da realidade diagnosticada da escola. Ação de suma importância para a formação do bolsista de iniciação à docência no sentido de consolidação e criação de saberes experienciais.
4	Título da Ação	Planejamento coletivo de atividades
	Detalhamento	A partir do diagnóstico, serão propostas ações coletivas a serem desenvolvidas na escola e/ou na sala de aula como a construção de material didático, jogos e brinquedos; formulação de instrumentais de coletas de dados; criação de estratégias de ações didáticas e de gestão etc. Essa ação coletiva é importante para a formação dos professores porque implica a participação deles desde aspectos como a gestão pedagógica até a promoção de práticas efetivas de atuação docente na Educação Básica.
5	Título da Ação	Visitas técnicas
	Detalhamento	Serão realizadas visitas técnicas a Museus; a escolas consideradas referência em aspectos relacionados à gestão e/ou à docência da Educação Básica; escolas que tenham propostas inovadoras e/ou exitosas.
6	Título da Ação	Participação em eventos e publicação
	Detalhamento	Essa ação se refere às participações obrigatórias nos eventos propostos pelo Projeto Institucional, PIBID UFU, bem como em outros eventos científicos ou sociais. A participação em eventos com ou sem apresentação de trabalhos contribui para a formação do professor uma vez que possibilita a troca de experiências com outras áreas do conhecimento, a atualização dentro da sua área específica e a publicação de artigos, promovendo a cultura de formação do professor pesquisador.
7	Título da Ação	Reuniões com os grupos de trabalho
	Detalhamento	Promover reuniões periódicas dirigidas pelos coordenadores de área e envolvendo todos os bolsistas, os coordenadores e supervisores das escolas participantes. Essa ação visa acompanhar as atividades desenvolvidas, promover troca de experiências e avaliação do PIBID; dos seus impactos na formação dos bolsistas de iniciação à docência, além de acenar com a possibilidade de interferência na realidade da escola com a finalidade de avaliar/propor projetos e ações; bem como divulgação das atividades propostas.
8	Título da Ação	Grupos de estudos
	Detalhamento	Assegurar às bolsistas de iniciação à docência acesso a uma sólida fundamentação teórica e às professoras supervisoras uma formação contínua sobre estudos das áreas relacionadas às propostas do subprojeto. Essa ação é importante por possibilitar ampliar os conhecimentos teóricos de todos.

¹³ Subprojeto disponível no site institucional do Pibid - Universidade Federal de Uberlândia <http://www.pibid.prograd.ufu.br/?q=SubPedagogiaPontal>

Além das ações próprias do subprojeto Pedagogia, o projeto institucional do Pibid da UFU orienta para a realização de estratégias que ajudem a aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando. Assim, a vivência acadêmica deverá ser permeada por leituras, debates e produções escritas constantes na forma de artigos, relatórios, portfólios.

A análise do conteúdo do Subprojeto Pedagogia mostra que suas ações abrangem tanto o ensino, como a pesquisa e a extensão, aspectos considerados no tripé da universidade. A ação do ensino se faz presente no subprojeto Pedagogia pela oportunidade que professores formadores, licenciandos e professores supervisores têm de dialogar com as questões complexas da educação, com vistas à preparação do futuro professor; a ação da pesquisa se vislumbra na oportunidade de conhecer, pela observação participante, o espaço escolar e sua comunidade, identificando problemas e, pela relação teoria e prática, construir ideias, conceitos e concepções acerca da escola e da docência; e, por fim, a extensão que, de forma ampla e flexível, promove a aproximação entre escola e universidade, com o objetivo de contribuir para a melhoria da educação escolar, da formação inicial e continuada dos professores e da aprendizagem dos alunos e alunas.

É perceptível a consonância do subprojeto Pedagogia com o que propõe o Pibid para a formação de professores, pois, por meio desse rol de atividades, os bolsistas têm a oportunidade de adentrar a escola e conhecer o rico universo de experiências sociais, culturais e educativas que ela proporciona, aspectos que podem contribuir para a valorização do magistério e para a elevação da qualidade da formação inicial dos professores, como preveem os objetivos do Pibid.

6.3 O contexto de atuação das professoras iniciantes

Os dados referentes ao contexto de atuação profissional das professoras iniciantes foram informados pelas diretoras e supervisoras durante a entrevista. São 7 escolas: duas escolas públicas municipais, quatro escolas públicas estaduais e uma escola filantrópica. São fornecidas informações acerca dessas escolas que serão denominadas – EPM (Escola Pública Municipal), EPE – (Escola Pública Estadual), EF – Escola Filantrópica.

Na EPM1, atuam duas professoras iniciantes participantes do Grupo de Discussão 1 – GD1 e uma professora do Grupo de Discussão 2 – GD2. Também dessa escola participaram de uma entrevista coletiva a ex-diretora, a diretora atual e a supervisora. É uma escola

localizada em um bairro periférico da cidade, que atende uma clientela de alunos com 4 e 5 anos – Educação Infantil – pré-escola, nos turnos matutino e vespertino sendo um total de 230 alunos. Nessa escola, é desenvolvido o subprojeto Pibid Pedagogia – Educação Infantil/FACIP/UFU.

A EPM2 é também uma escola localizada em bairro periférico da cidade e atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – nos turnos matutino, vespertino; no noturno funcionam turmas de Educação de Jovens e Adultos/Alfabetização. Nessa escola, atuam duas professoras participantes do GD2. Participaram da entrevista a diretora e supervisora. A escola conta com um total de 650 alunos nos três turnos e foi parceira do Pibid – subprojeto Pedagogia/UFU – Alfabetização.

A EPE3 é uma escola que atende alunos do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – nos turnos matutino e vespertino. Tem cerca de 450 alunos e está localizada em bairro periférico da cidade. Uma professora participou do GD2 e a entrevista foi feita com a supervisora.

A EPE4 é uma escola localizada na zona central da cidade e atende alunos do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Tem, aproximadamente, 850 alunos. Duas professoras iniciantes participaram do GD1 e a entrevista foi concedida pela supervisora do turno vespertino, que acompanha as professoras iniciantes.

Na EPE5 atua uma professora iniciante participante do GD1. É uma escola localizada em um bairro periférico, que atende cerca de 560 alunos do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – nos turnos matutino e vespertino. Nessa escola, é desenvolvido o PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral, no qual a professora iniciante atua. A entrevista foi feita com a supervisora que também coordena as atividades do PROETI.

A EPE6 é uma escola que atende alunos do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – localizada em bairro periférico da cidade. Conta com 450 alunos nos turnos matutino e vespertino; desenvolve também o PROETI, no qual atua a professora iniciante que participou do GD1. A entrevista foi concedida pela supervisora da escola que também coordena as atividades do PROETI.

Na EF7, atua uma professora participante do GD2. É uma escola localizada em bairro periférico e atende 280 alunos da Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) em tempo integral e pré-escola (4 e 5 anos) apenas no turno vespertino. A professora iniciante atua na creche, com crianças de 2 anos. A entrevista foi feita com a supervisora da instituição.

Mesmo sendo escolas localizadas dentro de um mesmo município, algumas até pertencentes à mesma rede, vale ressaltar, conforme considera Ávalos (2013, p. 130), que “o mundo de cada escola é experimentado de forma diferente pelos professores que as habitam, de acordo com suas histórias anteriores e suas aspirações pessoais e profissionais.” Cada escola tem um aspecto distinto que contrasta com outras escolas, seja no aspecto social, político, pedagógico ou na estrutura física, material e humana, com os quais as professoras iniciantes começam a se relacionar quando se inserem como profissionais.

6.4 As professoras iniciantes em cena: caracterização pessoal e profissional

As doze professoras iniciantes são egressas do curso de Pedagogia da FACIP/UFU – campus do Pontal e durante a formação inicial foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid; atuam em escolas públicas municipais, estaduais e privadas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba e escolas filantrópicas.

Os dados pessoais e da formação profissional das professoras foram colhidos por meio do Questionário de Caracterização, priorizando os seguintes aspectos: idade, escolarização básica, formação inicial, tempo de participação no Pibid, tempo na docência, rede e nível de atuação, tipo de vínculo empregatício, carga horária semanal. A Tabela 1 resume os dados pessoais e profissionais das professoras.

Tabela 1 – Caracterização das professoras iniciantes: alguns dados pessoais e profissionais

Professoras Iniciantes	Idade	Escolarização básica e superior	Ano de ingresso e conclusão/graduação	Mês/ano de entrada na docência
GD1 – Mariana	27 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2008/1 – 2012/1	07/2013
GD1 – Izadora	42 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2008/1 – 2012/1	02/2013
GD1 – Cida	23 anos	Escola pública e privada/ Univer.Federal	2009/1 – 2012/2	09/2013
GD1 – Nara	37 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2008/1 – 2012/1	03/2013
GD1 – Amanda	24 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2008/1 – 2013/1	02/2014
GD1 – Naiara	24 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2008/1 – 2012/1	02/2013
GD2 – Clara	29 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2010/1 – 2014/2	08/2014
GD2 – Tamara	22 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2010/1 – 2014/2	02/2015
GD2 – Nathália	29 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2010/1 – 2014/2	02/2015
GD2 – Patrícia	46 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2008/1 – 2013/2	02/2014
GD2 – Fabiola	31 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2009/1 – 2013/2	02/2014
GD2 – Fabiana	47 anos	Escola pública/ Univer. Federal	2010/1 – 2013/2	02/2014

Fonte: Dados da pesquisa. Tabela elaborada pela pesquisadora.

Os dados que caracterizam as professoras iniciantes participantes da pesquisa mostram que é um grupo de professoras relativamente jovens, com média de idade de 31,5 anos, mas a maioria tem idade abaixo dos 30 anos. Ser jovem e iniciante na docência têm significados e desdobramentos diversos, principalmente, numa sociedade como a nossa, que não valoriza o magistério, em que a profissão docente não é atrativa sob vários pontos de vista e que não tem um histórico de acompanhamento aos professores em seus primeiros anos de exercício profissional. Esses significados e desdobramentos serão parte das discussões da análise que se empreende mais adiante, considerando que o período inicial da docência é uma etapa fundamental na constituição do ser professor, como enfatiza Marcelo Garcia (1999).

O que é mais específico nesse grupo é o fato de algumas delas – três professoras com idade acima dos 40 anos – só agora estarem iniciando suas vidas profissionais. Os motivos não foram questionados e nem são foco desta pesquisa, mas alguns indícios da entrada um pouco tardia no campo profissional da docência foram evidenciados em seus relatos e têm a ver com as condições sociais e a falta de oportunidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública, aspectos que foram manifestados durante a discussão no grupo. Uma das professoras relata:

Desde criança eu tinha essa vocação de ser professora, e pelos caminhos da vida me desviei disso, trabalhei em outras áreas, mas sempre quis fazer curso superior de Pedagogia, mas não tinha como pagar uma faculdade particular, então, fui adiando até que universidade pública se tornou uma realidade para mim, e não pensei duas vezes, fui fazer Pedagogia e hoje eu não me vejo mais fazendo outra coisa. (IZADORA)

Outra característica de destaque desse grupo é que todas são mulheres e isso apenas reforça o caráter eminentemente feminino do magistério nas séries iniciais de escolarização – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, atribuído pelas representações sociais desta profissão.

Quanto à escolarização básica desse grupo, observa-se que a maioria estudou em escola pública, sendo que uma delas cursou o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola privada. Esses dados podem indicar que as professoras provem dos estratos médios da sociedade.

Em relação à formação superior, o ponto comum desse grupo de professoras é terem se formado em uma mesma universidade pública federal, a Universidade Federal de Uberlândia – Campus do Pontal.

Analisando o período de conclusão e o período de entrada na docência, percebe-se que o intervalo entre conclusão e início das atividades profissionais de uma professora foi de, aproximadamente, um ano, as outras onze professoras iniciaram suas atividades no semestre posterior ao semestre de conclusão da graduação. Esse é um dado relevante desta pesquisa, pois demonstra a convicção das professoras em atuar como docentes. Esse fato poderia ser interpretado como falta de opção de emprego, levando em conta, como Gatti et al (2010), que a docência é uma profissão pouco atrativa, tanto pela baixa remuneração como pela rotina desgastante e desmotivadora, mas no caso dessas professoras, essa suposição é descartada e são as próprias professoras que relatam isso:

[...] eu sempre quis ser professora e cada dia eu tenho mais certeza do que eu quero. (NATHALIA)

Para fazer Pedagogia, eu tive que vencer uma batalha na minha família primeiro, que não queriam, porque minha irmã fez direito, minha prima psicologia, queriam tudo, menos Pedagogia, e eu sempre quis ser professora, só que eu falo, eu sei onde estou pisando, para ser professora a gente tem que estar ali, de corpo e alma, eu penso em ambições maiores nessa área, mas hoje estou fazendo o que eu gosto. (CIDA)

Eu escolhi fazer Pedagogia, mas a última coisa que eu queria era ser professora. Eu gosto muito da área da educação, mas eu não pensava em atuar na sala de aula. Eu dizia que só iria para a sala de aula se não tivesse

outro jeito. Entrei no Pibid quando estava no 5º período [...] Eu me encontrei no curso de Pedagogia. (CLARA)

Meninas, eu vivia um dilema, estava fazendo curso de Pedagogia, mas eu não queria a sala de aula [...] eu dizia isso sempre, eu não vou dar aula, isso não estava nos meus planos. Minha intenção era terminar o curso de Pedagogia e fazer curso de Psicologia que é uma área de que eu sempre gostei. Mas, no estágio da educação infantil eu me encontrei. Viver aquele universo infantil foi tudo para mim [...]. E estou lá hoje e muito feliz com isso. (TAMARA)

Além dessas, todas as outras professoras iniciantes declararam ser a docência a profissão escolhida, independente do momento em que essa escolha se tornou realidade para elas. Dez delas se mostraram convictas desde a escolha do curso e, mesmo que Cida tenha revelado um enfrentamento na família que se mostrava resistente à sua escolha, ela a perseguiu. Apenas Tamara e Clara assumiram que a escolha da docência só aconteceu após a realização do estágio supervisionado (TAMARA) e após a entrada no Pibid (CLARA) e não quando fizeram a opção pelo curso de Pedagogia.

Esses dados vão na contramão do que Marques e Alves (2010) relatam em sua pesquisa sobre *Inserção profissional de graduados em Portugal*¹⁴. As autoras expõem que a inserção “[...] dos jovens diplomados do Ensino Superior se caracteriza pela incerteza, descontinuidade e menor correspondência do diploma ao emprego”. (p.12). As professoras iniciantes não demonstraram incertezas sobre suas escolhas profissionais e essas têm correspondência entre diploma e emprego, dado que pode ser também determinante da continuidade na carreira e da estruturação de uma prática profissional consistente, como bem acentuam Nono e Mizukami (2006).

O tempo de atuação na docência desse grupo de professoras, considerando o período compreendido entre a entrada na carreira e o Grupo de Discussão (GD1 em 23/12/2014 e GD2 em 01/04/2015), varia entre 6 e 22 meses, sendo, portanto, bastante recentes suas experiências em sala de aula. Encontram-se numa etapa fundamental do processo de constituição da profissão e, conforme expõe Marcelo Garcia (2010), as experiências iniciais são muito importantes para os professores iniciantes, pois implicam aprender a ensinar, aprender a lidar com os alunos, aprender acerca da gestão da sala de aula e outras aprendizagens relacionadas ao seu ofício.

¹⁴Mesmo sendo uma pesquisa realizada em outro contexto, traz um *corpus* de conhecimentos teóricos e empíricos consolidado em âmbito nacional e internacional, por isso serve como fundamento para esta pesquisa.

Considerando as informações das participações quanto ao tempo de permanência no Pibid, verifica-se que variou entre o mínimo de 12 meses e o máximo de 37 meses, sendo a média geral desse tempo de 25,6 meses. Ao olhar para esse dado e para os depoimentos das professoras no grupo de discussão, entende-se que o tempo de permanência no programa tenha sido um dos elementos definidores da inserção na carreira logo após a conclusão do curso, reforçando a escolha da profissão, como relatam as professoras:

[...] eu não me vejo na escola sem ter passado pelo Pibid. (AMANDA)

Eu acho que o Pibid contribuiu muito para o meu ingresso na escola. (NARA)

Posso dizer que minha formação teve duas fases, antes do Pibid e depois do Pibid. (CLARA)

Além de reforçar a escolha profissional, o tempo de permanência no Pibid permitiu às professoras, a exemplo do resultado do estudo avaliativo do Pibid feito por Gatti et. al (2014), a possibilidade de conhecer mais de perto a profissão docente, de ter contato com a escola e com a sala de aula, aspectos que foram revelados pelas iniciantes durante a discussão do grupo:

O Pibid me deu mais força, me proporcionou conhecer mais a escola, me aproximar de uma sala de aula. (MARIANA)

Eu concordo plenamente com as meninas, o Pibid foi realmente um apoio, tudo de bom aconteceu para nos aproximar da sala de aula, da escola, compreender essa realidade, como as coisas acontecem lá, foi muito bom mesmo. (NAIARA)

Acho que o tempo no Pibid foi fundamental para minha formação, sem dúvida que foi uma experiência, assim, como eu diria... potente, forte que me mostrou a realidade da sala de aula, foi fundamental mesmo [...]. (CLARA)

O ensino foi a opção profissional dessas professoras iniciantes, e a Tabela 2 mostra alguns dados referentes a suas atuações:

Tabela 2: Dados da atuação profissional das professoras iniciantes

Professoras iniciantes	Rede em que atua	Tipo de vínculo empregatício	Nível e modalidade de atuação	Turma/Ano em que atua	Carga horária semanal
GD1 – Mariana	Pública Municipal	Contrato temporário	Ed. Infantil Ens. Regular	Turma de 4 anos	24h
GD1 – Izadora	Pública Estadual	Contrato temporário	Ens. Fund. PROETI	3º ano	24h
GD1 – Cida	Pública Estadual	Efetivo	Ens. Fund. Ens. Regular	4º ano	24h
GD1 – Nara	Pública Municipal	Contrato temporário	Ed. Infantil Ens. Regular	Turma de 4 anos	24h
GD1 – Amanda	Pública Estadual	Contrato temporário	Ens. Fund. PROETI	2º ano	24h
GD1 – Naiara	Pública Estadual	Contrato temporário	Ens. Fund. Ens. Regular	3º ano	24h
GD2 – Clara	Pública Estadual	Contrato temporário	Ens. Fund. Ens. Regular	5º ano	24h
GD2 – Tamara	Pública Municipal	Contrato temporário	Ed. Infantil Ens. Regular	Turma de 3 anos	24h
GD2 – Nathália	Privada Filantrópica	CLT	Ed. Infantil Ens. Regular	Turma de 2 anos	40h
GD2 – Patrícia	Pública Municipal	Contrato temporário	Ens. Fund. Ens. Regular	4º ano	24h
GD2 – Fabiola	Pública Municipal	Contrato temporário	Ed. Infantil Ens. Regular	Turma de 4 anos	24h
GD2 – Fabiana	Pública Municipal	Contrato temporário	Ens. Fund. Ens. Regular	2º ano	24h

Fonte: Dados da pesquisa. Tabela elaborada pela pesquisadora.

Como se pode notar, a rede pública municipal e a rede pública estadual são as redes em que atuam a maioria das professoras iniciantes participantes da pesquisa. São cinco professoras na rede estadual, sendo quatro com contrato temporário e uma concursada; seis professoras na rede municipal, todas com contrato temporário e uma na rede privada filantrópica (sem fins lucrativos) cujo regime de trabalho acompanha as normas da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Parece oportuno trazer algumas informações do contexto educacional de que fazem parte essas iniciantes.

Em Ituiutaba-MG, há uma Superintendência Regional de Ensino – SRE Ituiutaba, que é responsável por exercer a supervisão técnica e orientações normativas às escolas, além de promover a cooperação e integração entre as redes, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A designação de professores, para a rede estadual de Minas Gerais, nome que se dá ao processo de contratação de professores no Estado, é feita pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG, via SRE, e tem legislação específica, que define cargos e prazos em que os professores serão contratados. Os professores designados ocupam os cargos

vagos de professores que se encontram em outras funções na escola (diretor, vice-diretor, bibliotecário e outros), cargos vagos por aposentadoria para os quais o governo estadual ainda não realizou concurso público, vagas de professores que se encontram em licença de saúde, licença maternidade e em algumas outras situações, conforme legislação em vigor. As inscrições para esse processo são feitas anualmente no site da SEE-MG e, após o encerramento dessas inscrições, a SRE recebe a classificação dos professores inscritos em sua jurisdição e esta passa a ser a lista válida para o processo de designação em todas as escolas estaduais, para o período letivo de um ano. Os critérios de classificação dos professores para o processo de designação são estabelecidos pela legislação e vigoram, entre eles, a habilitação do candidato ao cargo pretendido, o tempo de serviço, a idade e outros. Os contratos, independente do prazo, vigoram dentro do ano letivo que, ao ser encerrado, são também interrompidos. Há disposições específicas na legislação para casos de professores que assumem contratos curtos durante o ano e querem se submeter a novas contratações. Para as contratações no período letivo seguinte, os professores precisam proceder à inscrição no site da SRE e passar por todo o processo novamente.

Quanto aos benefícios contratuais, os professores designados recebem seu salário mensal, férias e 13º salário, integrais ou proporcionais ao período trabalhado e o acúmulo de tempo na função.

Na rede municipal, a Secretaria Municipal de Educação- SME é a responsável pela contratação das professoras para substituir o servidor afastado, seja afastamento temporário ou definitivo, ou ainda para atender às necessidades de programas especiais temporários. Para isso, conforme estabelecido na Lei Complementar n. 103 de 02 de março de 2011, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos profissionais do Magistério da Educação Básica de Ituiutaba-MG, Art. 59, a SME promove, de dois em dois anos, um processo seletivo simplificado cuja classificação é seguida para realizar as contratações. Essas têm prazo determinado de doze meses, podendo ser renovadas por igual período. Após esse período – 24 meses de contratação, os professores ficam impedidos de assumir novos contratos na rede municipal, por um período de dois anos, conforme estabelece o Art. 60 da lei supracitada, fato que descaracteriza qualquer vínculo empregatício. Quanto aos benefícios, os professores contratados recebem o salário mensal, férias e 13º salário, integrais ou proporcionais ao período trabalhado.

Todas as professoras iniciantes participantes desta pesquisa, designadas/contratadas para atuarem em escolas das redes estadual e municipal passaram por esses processos de

seleção e classificação para os cargos temporários que ocupam. De doze professoras que participaram dos grupos de discussão, apenas uma é concursada para o cargo, confirmando Gatti, Barreto e André (2011, p. 159), para as quais é “significativo o número de docentes com esse tipo de contrato, em muitos casos renovado ano a ano, e ano após ano”.

É preciso ressaltar que a condição de designado ou contratado a que os professores iniciantes são submetidos, carrega um caráter precário pelos desdobramentos que isso implica: possuem menos direitos que os efetivos ou concursados, não têm estabilidade, causa uma alta rotatividade de professores nas escolas, e conseqüentemente, prejudica o trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos. Conforme afirma Novaes (2010), não é possível falar de qualidade em educação com essa situação que se institucionalizou na maioria das redes públicas brasileiras, ao que ele denomina de “institucionalização do precário”. (p. 258).

Esse aspecto é evidenciado também por Ávalos (2013), ao destacar que grande parte dos professores iniciantes tem “dificuldade de encontrar trabalho estável e devem conformar-se com substituições, contratos curtos, ofertados em estabelecimentos de população estudantil vulnerável e muito longe de seus locais de residência”.

Essa situação é claramente identificada entre as professoras iniciantes. Nos depoimentos abaixo, mostram suas preocupações com a instabilidade do cargo:

A situação de contrato é que não é muito agradável, eu posso nem conseguir aula ano que vem, talvez tenha que mudar de escola. Isso eu acho difícil, porque aí é recomeçar, não na docência, mas em outra escola, com outras pessoas. (NAIARA)

[...] o professor contratado, quando completa dois anos de contrato, entra no “castigo” [forma como os professores da rede municipal definem impossibilidade de uma nova contratação] e não pode ser contratado no período de dois anos, então, assim, eu trabalhei esse ano, acho que ano que vem continuo, no outro ano, se não tiver concurso, eu estou fora, de castigo. [...] é o que diz a legislação municipal, para o professor não criar vínculo. (NARA)

Outras duas professoras confirmam a condição de contratadas e a atuação em situações de vulnerabilidade dos estudantes:

Sou contratada e atuo em escola pública estadual no Programa de Educação em Tempo Integral – Proeti/MG. Esse programa é voltado para o atendimento de alunos que estão em defasagem série/idade, os que têm baixo rendimento escolar, os que são beneficiários do programa bolsa família e outras vulnerabilidades. Na escola em que estou, os alunos que estão no projeto são aqueles que têm baixo rendimento escolar e os que estão em defasagem série/idade, essas crianças já trazem um rótulo, o que é bem difícil de ser trabalhado. (AMANDA)

Eu também atuo no Proeti em outra escola estadual com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Comecei na docência em fevereiro de 2013 logo que terminei a graduação, sou professora designada [contrato temporário]. É um trabalho difícil, porque as crianças já vêm de uma situação delicada, repetência, dificuldade de aprendizagem [...] nenhuma professora mais antiga quer trabalhar no projeto, ainda criticam, dizem que isso não adianta nada, que é coisa que o governo cria pra enganar a escola, os pais, os alunos. (IZADORA)

São dois casos bem semelhantes vivenciados pelas professoras Amanda e Izadora, pois ambas atuam em um projeto específico da SEE-MG, e as condições em que desenvolvem o trabalho docente são difíceis e complexas para uma professora iniciante que ainda não tem experiência prática que a ajude a dominar essas situações logo no início da carreira.

Essa condição a que são submetidos os iniciantes parece ser bastante comum e a pesquisa de Freitas (2002), que separa a organização escolar e o período inicial da docência, confirma essa situação. A autora ressalta que é comum a direção da escola delegar ao professor iniciante as turmas avaliadas como mais difíceis, que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina a ensinar. Esclarece, ainda, que são turmas marcadas por uma grande diversidade social e possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, como é o caso das turmas assumidas por Amanda e Izadora que já se diferenciam por fazerem parte de um projeto específico para alunos em defasagem de aprendizagem.

É uma situação preocupante, pois os professores iniciantes que têm como regime de trabalho os contratos temporários, estão começando a construir a sua profissão e, por isso, precisam dar sentido às suas ações. Mas, negligenciados pelas políticas educacionais, com vínculos contratuais frágeis e com pouco apoio nas escolas, podem sofrer interferências na constituição do ser professor, bem como na maneira de conceber a escola, a profissão e o ensino. (NOVAES, 2010).

Gatti, Barreto e André (2011, p. 159) argumentam que essa “condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente [...]”.

Não há como negar essa realidade, e as professoras iniciantes estão vivenciando essa situação, ou seja, assumindo contratos temporários, de caráter precário, numa fase da carreira considerada difícil e complexa, em que estão lutando para estabelecer sua identidade pessoal e profissional.

O contrato de trabalho da professora iniciante que atua na escola filantrópica (privada sem fins lucrativos) segue as normas legais da CLT. A professora informou que tem sua carteira de trabalho assinada por seus empregadores e, portanto, faz jus aos direitos que o cargo lhe atribui. No entanto, sabe-se que escolas privadas têm uma cultura institucional diferenciada que as envolve, pela gestão centralizada, pela regulação efetiva do trabalho dos professores, o que, de certa forma, limita o campo de atuação e a autonomia docente, aspectos analisados e informados pela pesquisa de Lélis, Mesquita e Iório (2015). Esse fato é confirmado pela professora iniciante:

A minha supervisora também foi formada na federal, antes de mim, então temos concepções semelhantes, a gente tem ideias parecidas, o problema é que a direção geral muitas vezes não aceita e ela fica de mãos atadas e nós também. Olha, trabalhar numa escola em que a gestão tem ideias diferentes da nossa é muito difícil, a gente sofre muito, porque, querendo ou não temos que prestar contas a eles do nosso trabalho. (NATHÁLIA)

A professora revela que sente sua liberdade comprometida por ter que se submeter aos valores da direção geral, o que contribui, inevitavelmente, para a desprofissionalização da docência. (MARCELO GARCIA, 2010).

Se o movimento que almejamos é o contrário desse, ou seja, o da profissionalização da docência, é imprescindível que os professores em início de carreira tenham condições de trabalho que lhes permitam colocar em prática, assistidamente, ideias e concepções discutidas na formação inicial, de maneira que possam ir construindo sua identidade profissional. Conforme Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexa e não acontece por decreto e, por isso, se faz necessário que os docentes incorporem sentido à sua atividade profissional, algo difícil aos iniciantes se não contarem com o devido apoio.

Quanto ao nível de atuação, há quatro professoras que atuam na Educação Infantil em turmas de 2, 3 e 4 anos; três delas estão na rede pública municipal e uma na rede privada filantrópica. As outras oito professoras atuam no Ensino Fundamental em turmas do 2º ao 5º anos, sendo três na rede pública municipal e cinco na rede pública estadual. Das cinco que estão na rede pública estadual, duas atuam no Proeti – Projeto Escola de Tempo Integral.

Acerca da carga horária semanal de trabalho, apenas uma professora tem carga horária de 40 h. Essa professora trabalha na escola privada filantrópica que atende crianças de 0 a 3 anos. As outras professoras têm uma carga horária semanal de 24h, sendo 16 horas em sala de aula (Módulo I) e 8 horas em atividade extraclasse como estudo e planejamento (Módulo II).

Destas, 4 horas podem ser cumpridas em local de livre escolha do professor e 4 horas cumpridas na escola, sendo obrigatório que 2 horas sejam dedicadas a reuniões de caráter coletivo.

A carga de trabalho dos professores tem um significado expressivo na carreira docente, pois, para muitos professores, o turno de trabalho não termina quando terminam as aulas. Mesmo com as horas a serem cumpridas na escola para estudo e planejamento, é bastante comum que os professores levem atividades para serem realizadas em casa, como elaboração e correção das avaliações, correções de trabalhos, planejamentos, atividades extras para alunos com dificuldades, atividades burocráticas como o preenchimento de diários e outros, além dos estudos que muitos realizam para alcançarem uma melhor qualificação profissional. Quando os professores têm apenas um turno de trabalho, como a maioria das iniciantes desta pesquisa, a carga de trabalho, mesmo excedendo o tempo passado na escola, permite um envolvimento maior com a classe e, até mesmo, um atendimento personalizado, quando a professora se dispõe a isso.

Esses dados de caracterização são dados objetivos e contam a situação real da atuação profissional das professoras iniciantes, porém são bastante instigantes na formação e profissionalidade docente, principalmente quando analisados na relação com o início da carreira dos professores. Positivamente, o que se pode depreender desses dados é que a carreira docente é opção das professoras, ou seja, estão em sala de aula ensinando porque escolheram fazer isso; a maioria atua em escola pública, e isso confirma a efetividade do compromisso com a educação pública que a universidade em que se formaram lhes conferiu como responsabilidade social e, por fim, têm o Pibid como forte elemento na formação. No entanto, as condições de trabalho a que são submetidas trazem aspectos negativos à carreira e comprovam o que algumas pesquisas nesse campo já anunciaram: os iniciantes assumem situações difíceis e complexas logo na primeira experiência docente – turmas difíceis, alunos em situações de risco (FREITAS, 2002; GIOVANNI e GUARNIERI, 2014); estão à mercê da lógica interna das instituições e dos gestores (NONO, 2011); seus vínculos empregatícios são frágeis, pois a maioria das professoras assume contratos temporários de trabalho (NOVAES, 2010).

Nesse sentido, deve-se reforçar a necessidade e a importância de cuidados no período de inserção profissional dos professores, principalmente porque é o período de início da carreira em que ideias e concepções vão sendo assumidas pelos professores e, em geral são determinantes em seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 7

DELINEANDO OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: MOVIMENTOS–APREENSÕES–COMPREENSÕES

Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne [...]. Daqui para frente trata-se de produzir “resultados” e explicações cujo grau de abrangência e generalização depende do tipo de ponte que se possa construir entre o microuniverso investigado e universos sociais mais amplos.

— ROSÁLIA DUARTE

7.1 O ponto de vista das egressas sobre a formação inicial

A formação inicial das professoras que participam desta pesquisa é analisada em dois momentos distintos: aquele conduzido pela organização curricular do curso de Pedagogia, conforme o PPC e o que se dá no âmbito do Pibid. A formação inicial e o Pibid se cruzam nesse processo, discuti-los separadamente foi apenas uma opção didática desta pesquisa.

7.1.1 Contribuições do curso de Pedagogia

Durante os encontros dos grupos de discussão, mesmo sendo esta direcionada ao Pibid e ao início da carreira, as professoras se reportaram, muitas vezes, à formação inicial. Seus depoimentos evidenciaram que a formação inicial preparou-as para a docência, especialmente no que se refere à consistência dos conhecimentos teóricos que receberam, à compreensão da relação teoria e prática e à formação para a pesquisa.

Acerca do conhecimento teórico adquirido na formação inicial, uma das professoras iniciantes expõe seu ponto de vista:

Eu considero que tive uma boa formação, foi boa sim porque eu aprendi muito, aprendi não apenas a dar aula, mas coisas que são importantes e que um professor deve saber, a filosofia, a sociologia, a política, pois isso, muitas vezes, nos leva a entender o que se passa na sala de aula. Eu achava que o curso de Pedagogia me ensinaria apenas a dar aula, mas foi bem além, muito além, me deu condições de refletir o que é ensinar e como meu aluno aprende, eu...eu sei o quanto isso é importante e vou aproveitar tudo para minha prática, aliás já estou aproveitando, é uma teoria de que não abro mão. (NATHÁLIA)

As disciplinas a que a professora se refere são aquelas que apresentam uma base teórica fundamental ao trabalho docente, cujos desdobramentos ajudam a compreender a realidade da educação escolar, fato que a professora Nathália confirma. E não abrir mão dessa teoria é tomá-la como fundamento teórico-metodológico do seu fazer docente, o que poderá guiá-la crítica e reflexivamente nas tomadas de decisões sobre o ensino, os alunos e outras questões relacionadas ao seu trabalho como professora.

Concordando com Nathália, outra professora expressa:

Engraçado que quando eu estava na faculdade, parecia que eu não estava aprendendo, tinha coisas que eu nem imaginava que ia utilizar, depois do Pibid e hoje, agora que já sou professora é que eu vejo a importância de determinados conteúdos, a psicologia e a sociologia, por exemplo, me fazem entender um pouco melhor o meu aluno, a vida deles, a realidade em que estou, a influência do ambiente que vivem em suas vidas, então, foi o que eu aprendi na formação e continuo aprendendo agora que estou exercendo a profissão, e é isso que eu pretendo também com meus pequenos (risos...), assim, acho que tenho essa obrigação com eles, de formar alunos que pensam, que constroem seus conhecimentos. (CLARA)

Da mesma forma Clara ratifica a importância dos conteúdos teóricos da formação e afirma saber usá-los em sua prática em benefício de seus alunos. A percepção de que a educação é uma prática social que toma a realidade e, em estreita relação com o contexto, amplia sobre ela sua visão, está presente nas falas das professoras iniciantes. Por isso, os professores precisam conhecer conteúdos que os ajudem a explicar as problemáticas da educação, aquilo que se passa no mundo real e concreto das escolas, a fim de pensar teórica e criticamente a realidade.

Outra professora enfatiza essa questão:

[...] a teoria que nós estudamos, pelo menos para mim, foi uma boa base, é um conjunto de conhecimentos importantes ao professor, a política, a gestão, a psicologia, as questões pedagógicas, sociológicas, coisas que nós precisamos compreender para entrar numa sala de aula. Então acho que isso facilitou muito [...]. (MARIANA)

Destacar a importância dos conteúdos teóricos da formação não é algo muito comum de se ouvir dos professores que, comumente, postulam que “a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial”. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 4). São exposições importantes que fazem as professoras, pois, no exercício profissional, precisam ser capazes de compreender a docência sob múltiplas determinações e, para isso, devem ter clareza dos fundamentos filosóficos, ideológicos, políticos e pedagógicos que regem o processo de ensino. Lüdke (2012, p. 32) enfatiza que “uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca sua escola, tanto no âmbito imediato como no mais amplo”. Os depoimentos das docentes revelam o entendimento das múltiplas determinações do ensino, dos problemas que o envolvem e o valor das teorias estudadas no curso.

Evidencia-se, na fala das iniciantes, a visão positiva que têm de sua formação inicial. Expressam que essa as capacitou para o exercício da docência e lhes permitiu, por meio de conteúdos estudados, a compreensão da realidade de seus alunos e, ainda, a possibilidade de continuar aprendendo e de construir sua maneira própria de assumir a docência, papéis bem específicos que se espera que a formação de professores cumpra, na atualidade, no interior dos cursos.

As professoras reconhecem também que a formação as ajudou a compreender a relação entre a teoria e a prática. Os depoimentos abaixo revelam isso:

A gente ouviu durante todo o curso que teoria e prática precisam andar juntas e eu, no começo, não entendia muito o que isso significava, mais tarde, só depois do estágio e do Pibid é que passei a perceber que de fato teoria e prática estão sempre juntas e as duas são importantes, tudo que vou fazer, por exemplo, uma prática com meus alunos, eu vejo que há uma teoria por trás e se o meu aluno aprende há uma teoria que explica isso, então, nisso nossa formação não deixou a desejar e agora que estou na sala de aula isso é muito mais claro para mim, muito mais[...] (FABÍOLA)

[...] Concordo com Fabíola que nossa formação nos proporcionou isso e eu nem gostava muito da teoria, mas depois eu comecei a perceber que era uma teoria que tinha sentido, porque eu comecei a enxergá-la na prática, aí que eu vi o significado de teoria e prática juntas. (PATRÍCIA)

Entendida aqui como um ponto de convergência na fala das professoras, a relação teoria e prática vai se destacando como aspecto valioso aprendido na formação inicial. Percebem a indissociabilidade entre essas duas dimensões do trabalho pedagógico e as vivenciam na prática, como se pode notar nos extratos a seguir:

Eu vivo todos os dias a relação teoria e prática, não saberia ser professora sem fazer essa relação, acho que se não fizesse não compreenderia muitas coisas do meu trabalho. Na formação isso é meio distante para nós, pelo menos foi para mim até certa altura do curso e depois do Pibid isso ficou bem claro e não dá para ser professora sem entender qual a relação da teoria com a prática e da prática com a teoria, acho fundamental mesmo. (NATHÁLIA)

Eu também consigo enxergar essa relação teoria e prática e acho que é muito importante para o professor, porque, eu sei que a gente não pode ficar só na prática ou só na teoria, essas duas coisas funcionam juntas. (NARA)

Os depoimentos expressam uma visão articulada entre teoria e prática, e as professoras iniciantes confirmam que a formação lhes proporcionou isso, mesmo que esta seja, ainda hoje, uma questão nodal no interior dos cursos de licenciatura pelo tratamento muitas vezes dicotômico. Nota-se que a preparação obtida na formação inicial responde às suas necessidades, pela forma como sistematizam os saberes docentes.

Assim, articular essas duas dimensões do trabalho docente é um desafio aos cursos e aos professores iniciantes e torna-se fundamental a uma prática crítica e autônoma. Compreender a relação teoria e prática abre caminhos para um fazer crítico, reelaborado e cada vez mais ajustado ao processo de ensino e aprendizagem e, pode aproximar as professoras da práxis pedagógica, aquela que, conforme Freire (1987) é comprometida com a emancipação dos sujeitos. A professora Mariana afirma:

[...] nossa formação nos proporcionou isso, aprendemos a fazer uma leitura crítica da realidade, e é isso que queremos passar para os alunos para que sejam também sujeitos críticos. (MARIANA)

A professora, mesmo iniciante e com pouca experiência, dispõe-se a analisar a realidade e refletir sobre sua atuação em benefício da aprendizagem dos alunos, para os quais deseja uma formação também crítica.

Essa característica das iniciantes converge com a proposta de formação do curso de Pedagogia do qual são egressas, em cujo projeto está a afirmação da importância e necessidade de que seja fncada “em uma linha que se pretende progressista, em que possamos vislumbrar uma educação que respeite os direitos em busca de uma cidadania crítica.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006, p. 28). São os conceitos *freireanos* que fundamentam o Projeto Pedagógico do curso, a saber, o caráter político da educação, a ética nas relações humanas sob a forma de respeito com o outro, a democracia e o diálogo, que se manifestam na fala dessas professoras, ora de forma explícita ora implícita, como no depoimento da professora Mariana:

Acho que é porque nós pensamos na “escola possível” [fez sinal de aspas], no papel do professor e foi isso que a formação nos ensinou, que nós temos uma responsabilidade com nossos alunos, então temos que fazer o melhor, a melhor aula, o melhor ensino. É muito fácil assumir uma turma e fazer como fazem a maioria dos professores... folhinhas para colorir, história na rodinha, só ouvir sem poder se manifestar, brincar de qualquer coisa e criar robozinhos. Eu não quero ser assim, eu acredito na capacidade da criança de construir seus próprios conhecimentos então, eu tenho que oferecer a ela oportunidades para isso. (MARIANA)

A formação inicial, nessa perspectiva, é confirmada por Mizukami e Reali (2010, p.123), para quem um dos importantes papéis da formação inicial é tentar alterar os “quadros de referência prévios” que os professores têm sobre a atividade de ensinar, sobre os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares, trazidos de sua prática social vivida como estudantes. A professora Mariana, provavelmente alterou, durante o processo formativo, seus “quadros de referência prévios” relativos à concepção de ensinar e aprender, pois a reflexão que faz toma como pano de fundo algumas práticas já conhecidas por ela que não coincidem com suas concepções atuais. Seu posicionamento reflete uma forma de pensar o ensino que oportuniza ao seu aluno situações pedagógicas de construção do conhecimento. O que se nota é sua disposição para o ensino, o que não é um processo natural, mas construído como característica de sua profissionalidade e que pode ajudá-la a transpor obstáculos do cotidiano escolar, conforme afirma Nóvoa (2009a).

Outra professora confirmou que o curso de formação a ajudou a compreender a escola e o papel do professor:

[...] durante o curso de Pedagogia isso foi ficando cada vez mais claro, a escola precisa mudar, nós precisamos mudar e acho que já estamos tentando fazer isso, porque eu, me preocupa muito a responsabilidade de ensinar, de levar o conhecimento para o aluno e nós queremos fazer diferente não é meninas? [todas concordaram] Na verdade, precisamos fazer diferente para que nosso aluno aprenda com prazer, porque a gente vê na escola algumas salas que, meu Deus, eu não queria nunca ser aluna de certas colegas minhas, por isso, eu concordo quando a F., diz que temos que vencer o comodismo, o tradicionalismo. (FABIOLA)

Esses depoimentos trazem saberes, convicções e disposições frente ao processo educativo e as professoras ratificaram a contribuição do curso de formação inicial para a construção dessas características profissionais. Ao valorizarem a relação teoria e prática, ao expressarem o que pensam acerca do trabalho docente e a forma como vêm desenvolvendo a prática em sala de aula, percebe-se que as professoras iniciantes estão, nesse momento da carreira, se movimentando entre características da profissionalidade que Papi (2011), com

base em Imbernón (1998), denominou de “restritas” e “desenvolvidas”, isso porque, ao mesmo tempo em que mostram habilidades profissionais derivadas da experiência (profissionalidade restrita), apresentam também habilidades profissionais derivadas de uma reflexão que associa a experiência com a teoria estudada (profissionalidade desenvolvida), a qual não seria notada nessa fase da carreira se a formação profissional não tivesse um peso sobre a ação das professoras.

Outro destaque dado à formação pelas professoras iniciantes foi a pesquisa. No depoimento que segue, a professora relata que a pesquisa a ajudou a compreender melhor a sua prática e os processos que dela advêm:

O tempo todo os professores falavam da pesquisa e que devemos ser professoras pesquisadoras, tanto que no 2º período do curso começamos a colocar isso em prática. Fomos para a escola e me lembro que a professora que nos acompanhou, falava que nossa entrada lá tinha que ser diferente, com um olhar investigativo e isso para mim era muito distante e eu não entendia o que ela queria dizer. Sei que foi o início, coisas simples como conhecer como a escola funciona, olhar para o dia a dia da escola, passamos uma semana na escola fazendo a pesquisa, desde a hora da chegada dos alunos até a saída, tudo era observado, anotado e, além disso, fazíamos entrevistas com todos, alunos, professores, funcionários, supervisora, diretora. Depois a gente discutia, escrevia no diário e fazíamos um relatório ou um artigo, fizemos isso em vários momentos, então acho que a pesquisa foi importante no curso, e temos que ser professores pesquisadores da nossa prática também para entendermos como ela está funcionando, se vai bem, se vai mal.(CLARA)

A introdução da pesquisa, especificamente na formação dos pedagogos, está prevista nas DCNs (BRASIL, 2006) para os cursos. Em vários artigos do referido documento, a pesquisa vem à tona, como no Art. 3º, § Único, que, entre outros aspectos, destaca a centralidade da pesquisa na formação do licenciado em Pedagogia; no Art. 5º, inciso XVI, que aponta, entre as diversas aptidões dos egressos do curso de Pedagogia, a realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural destes e, ainda, sobre os processos de ensinar e de aprender; e, no Art. 6º, que estabelece como aspectos da estrutura do curso de Pedagogia a observação, a análise, o planejamento, a implementação e avaliação de processos educativos, entre outros, elementos presentes em qualquer processo de investigação.

Nesse sentido, são pertinentes as ponderações que a professora faz acerca do lugar da pesquisa em sua formação inicial. O fato de observar, entrevistar pessoas, fazer anotações no diário, discutir, fazer relatório ou artigo, tem grande proximidade com a metodologia de

pesquisa e essas atividades podem potencializar o processo formativo dos professores. André (2001, p. 61), ao tratar das possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, avalia que “uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição [...]”. Esse aspecto se faz presente no Projeto Pedagógico do curso em questão, como já mostrado anteriormente, ao destacar as características desejadas para o perfil do egresso, sendo uma delas a “capacidade para produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006, p. 33), perfil que se concretiza tendo a pesquisa como uma das vias. Mesmo sendo uma das docentes desse curso e não tendo ido a fundo verificar essa questão em outras instâncias, com outros sujeitos e outros documentos, por não ser esse o objeto deste estudo, percebeu-se o valor da pesquisa, fato que foi confirmado por outras professoras iniciantes:

Desde o início do curso a gente ouvia que tínhamos que ser professoras pesquisadoras, eu demorei um pouco a entender isso e minha ficha só caiu quando fomos para a escola e a gente pesquisava, conversava, observava, escrevia. Foi fundamental e eu não sei...ou melhor, eu não saberia dizer isso hoje se não fosse o que eu aprendi no curso. Depois fui para o Pibid e isso foi reforçado, e mais tarde quando fui fazer meu TCC, nossa! Aí sim que eu entendi mesmo o que é fazer pesquisa, é muito interessante você olhar para um problema da realidade do aluno e buscar uma explicação para aquilo. (TAMARA)

Durante a faculdade a gente foi aprendendo a pesquisar, a escrever um artigo, era até chato às vezes, e difícil, mas foi isso que deu essa base pra gente entender que temos que ser professoras pesquisadoras da nossa prática, que temos que entender aquilo que se passa ao nosso redor, com nosso aluno, com a escola e com a educação de forma geral e pelo menos tentar ir atrás das soluções para os problemas. (AMANDA)

Esses depoimentos são uma demonstração de que a pesquisa foi uma atividade importante vivenciada durante a formação inicial desse grupo de professoras iniciantes. Denota-se um tipo de pesquisa que se alia ao trabalho docente, em que a reflexão sobre a prática e a postura investigativa ganham destaque e ajudam o professor a resolver os problemas do seu cotidiano. Conforme afirma André (2001, p. 59), “[...] os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e incerteza”.

Ainda sobre as contribuições do curso na formação das professoras iniciantes, são apresentados os depoimentos das supervisoras das escolas onde elas atuam. A formação dessas professoras é reconhecida como muito boa, conforme relatou uma professora iniciante:

A supervisora me recebeu, me deu boas vindas, me mostrou a sala e disse que confiava em mim, sabia que eu tinha uma boa formação, ela disse que fica feliz quando recebe professoras formadas na UFU, pois sabe que vai dar conta da sala de aula, porque teve uma boa formação. (PATRÍCIA)

Na entrevista com esta supervisora, que orienta o trabalho de duas iniciantes, ao perguntar sobre sua percepção quanto à formação das professoras, ela enfatizou:

Eu não tenho dúvida de que é uma formação diferenciada, mais crítica. As meninas têm uma visão melhor sobre a educação, a sala de aula. São dedicadas, têm interesse pela escola e pelo aluno, elas questionam muito, até demais [risos]. Eu, sendo muito sincera mesmo, me sinto muito tranquila em entregar uma sala de aula para elas, sei que vão dar conta, porque, sabe, é isso... elas se preocupam com os alunos, sabem o que querem, têm conhecimento, então, eu estou bem feliz com elas aqui, com o trabalho que fazem. (CAMILA)

Em entrevista coletiva na escola onde atuam três professoras participantes, a supervisora também comentou:

Eu percebo que a chegada da universidade aqui na cidade e a entrada na escola dos professores formados lá, já quebrou muitos paradigmas, mudou a visão geral sobre educação, hoje em dia a gente já vê professores dentro da escola com outra visão, com outra cabeça, com uma visão de educação diferente daquela de cinco ou dez anos atrás, já mudou muito. Quando começamos a receber estagiários da Federal, tinha uma barreira muito grande por parte das professoras, por saber que nessa universidade as professoras estavam tendo uma formação diferenciada, mais crítica, então, ninguém queria estagiário de lá. Hoje isso já mudou, pois fomos percebendo que esses estagiários trazem certa diferença, são mais determinados. (ALESSANDRA)

Em outro momento da entrevista, ao se referir à chegada das professoras iniciantes à escola, a mesma supervisora relatou:

[...] quando ficamos sabendo quem eram as professoras, ficamos muito felizes [...] eram quatro “ufolinas” e isso nos deu muita tranquilidade. Uma não ficou, mas estamos com três que são iniciantes e foram do Pibid. Então ficamos muito tranquilas em saber que mesmo sendo iniciantes, fariam um bom trabalho, como estão fazendo. (ALESSANDRA)

As duas supervisoras avaliam a formação de professores conferida pela UFU como de qualidade. Afirmam, de antemão, que os professores egressos dessa universidade vão “*dar conta da sala de aula*”.

Outra supervisora entrevistada expõe sua opinião a respeito da formação inicial das professoras iniciantes:

[...] esse professor que está chegando agora, com esse nível de conhecimento, com essa formação para a pesquisa é diferente, o ensino deles torna-se diferente, porque eu vejo que elas estão atentas às mudanças, a sociedade muda, o mundo muda e o professor não pode ficar parado, quem está chegando agora está mudando esse perfil, então assim, são iniciantes, mas tem um conhecimento profundo e sabem colocar em prática o que aprenderam, acho que isso é o mais importante. (ANDRÉIA)

Em outro momento da entrevista ela comentou novamente a formação e expôs:

[...] elas adquiriram um conhecimento teórico que está sendo vivenciado agora, eu percebo isso todos os dias nas conversas que tenho com elas, nas propostas de atividades que elas fazem, é tudo muito claro para elas. Tem coisas que elas não sabem, que ainda estão aprendendo, mas elas vão fundo, se é algo que elas não conhecem, elas querem conhecer [...]. Elas têm uma prática muito diversificada, a teoria mostrou e agora elas fazem. Uma hora estão conversando com as crianças na rodinha, elas sabem o valor da rodinha na aprendizagem dos alunos, outra hora estão no pátio em atividades mais movimentadas, mas tudo muito bem planejado, biblioteca, sala de aula, pátio, sala de informática, todos esses espaços são utilizados. (ANDRÉIA)

Esses são depoimentos importantes de pessoas que, atualmente, acompanham de perto a prática profissional exercida pelas professoras iniciantes. Enfatizam que as professoras têm conhecimento teórico e sabem utilizá-lo, que desenvolvem uma prática diversificada, sabem planejar, utilizam diversos espaços escolares como espaços de aprendizagem, questionam, têm interesse pela escola e pelo aluno. Esses elementos da prática docente demonstrados pelas professoras e notados pelas supervisoras são aportes fundamentais para a realização do trabalho pedagógico no início da docência, porque, segundo Marcelo Garcia (2010, p. 16), os professores em fase inicial da carreira devem dominar “um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes”.

É certo que a formação de professores, na atualidade, ainda sofre os efeitos do processo histórico de fragmentação do conhecimento, da dissociação entre teoria e prática, das próprias políticas de formação que se preocuparam muito mais com a oferta e expansão dos cursos do

que com sua qualidade, o que, conseqüentemente, levou à desvalorização da profissão ao longo da história. Mas, é certo também que nas duas últimas décadas tem havido um movimento para implementar uma nova formação de professores no Brasil, mesmo em meio às divergências de posicionamentos e certas ambigüidades. Diretrizes curriculares são estabelecidas (BRASIL, 2002; BRASIL,2006), estudos e pesquisas acerca da profissão e da profissionalidade docente (LÜDKE e BOING, 2012), da política educacional e do trabalho docente (OLIVEIRA, 2007), das políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011),do papel das instituições escolares e da cultura escolar (LIBÂNEO, 2004), entre outros importantes estudos, mostram alguns caminhos possíveis para se alcançar melhorias na formação dos professores.

As instituições e seus docentes formadores têm um papel fundamental a ser cumprido na formação inicial, pois esta, na perspectiva da práxis, é a que mais se adapta aos tempos atuais e tem compromisso com um processo educativo consciente, cujas bases se fundam em dimensões político-pedagógicas, epistemológicas e éticas da educação.

Mesmo que a formação inicial apresente muitos aspectos positivos, as professoras não deixaram de relatar aspectos frágeis do curso. Não são unânimes ao tratar dessas fragilidades, uma ou outra, entre os depoimentos favoráveis, relatou alguns problemas que enxergou no curso. São pequenos fragmentos de suas falas em que se queixam de conteúdos que foram estudados de forma superficial, como aqueles que tratam: da educação infantil, das dificuldades de aprendizagem dos alunos, das patologias que interferem nesse processo, como, por exemplo, síndrome de *down*, autismo e outras e, ainda, conteúdos que aprofundem as discussões acerca da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Há queixas também da ausência de conteúdos relacionados à prática da supervisão escolar, já que poderão, em algum momento da carreira, assumir tal função nas escolas. Outra queixa importante refere-se ao estágio supervisionado. A professora Mariana diz: *“porque os estágios foram muito superficiais”*; e a professora Fabiana acrescenta: *“porque no estágio a gente fazia os planos de aula ou projeto e aplicava e eu pude experimentar o que é dar uma aula, mas acho que foi tudo muito rápido sem uma sequência sabe, aí a gente não via muito o resultado”*; a professora Patrícia ratifica: *“concordo com a Fabiana, nós fomos para a escola, mas faltou essa articulação da teoria com a prática que no Pibid a gente viu”*. Observa-se que o estágio aproximou-as da docência, mas não conseguiu organizar dialeticamente o saber e o saber fazer.

Os destaques aos aspectos positivos da formação inicial são muito mais fortes e contundentes nos relatos das professoras, mas as vozes que falam das fragilidades não podem ser desprezadas. Mesmo que, particulares e pontuais, fazem parte da realidade vivenciada pelas professoras e devem ser levadas em conta pelos responsáveis pelo curso, de modo a aperfeiçoá-lo cada vez mais.

O papel dos cursos na formação inicial dos professores, antes de qualquer programa ou atividade extracurricular que venha contribuir com esse processo, é possibilitar a construção de um conhecimento amplo e diverso acerca dos fundamentos da docência, além de implementar ações práticas que levem os estudantes a conhecer a realidade das escolas e a atender à diversidade das formas de ensinar e aprender. No caso em questão, o curso de licenciatura em Pedagogia parece ter atendido, talvez em grande parte, as aspirações da formação, aspecto reconhecido, inclusive, pelas supervisoras das escolas. Mas, não se pode esquecer que este grupo de professoras iniciantes, paralelamente ao curso, teve a oportunidade de iniciar na docência pelo Pibid, com acompanhamento das professoras coordenadoras e das supervisoras do programa, o que, certamente, potencializou a formação inicial. É o que se verá na sequência desta análise, cujo foco está no Pibid e no ponto de vista das professoras sobre a participação no programa.

7.1.2 Contribuições do Pibid

O protagonismo das licenciandas no Pibid possibilitou-lhes uma aproximação maior com a docência, com a sala de aula e com os alunos. Pondera-se que essa participação no programa foi um elemento a mais na formação profissional dessas professoras iniciantes, considerando que nem todos os licenciandos do curso participaram do programa.

Nos encontros dos grupos de discussão com as professoras iniciantes, uma das questões apontadas como guia foi se o Pibid as havia preparado para a docência. As professoras dos dois grupos foram unânimes em considerar a positividade do Pibid na formação e na prática docente. Os depoimentos que seguem são reveladores disso:

O Pibid me preparou sim, eu não me vejo dando aula sem ter passado pelo Pibid. Ele me ensinou muita coisa, porque eu vivenciei a sala de aula, o que era estar lá com os alunos, o que é fazer um bom planejamento, eu pude vivenciar isso antes de ter a minha sala de aula, então, com certeza me preparou sim. (AMANDA)

[...] eu gostei muito do Pibid em tudo, eu não vejo minha formação sem o Pibid de maneira nenhuma, eu falo que a prática que vivenciamos foi um reforço de tudo aquilo que estudávamos na faculdade. (CIDA)

As falas das professoras são incisivas quanto à importância do Pibid na fase de preparação para a docência e, sendo essa uma das intenções do programa, ou seja, incentivar a formação dos professores no chão da escola e mostrar aos licenciandos, ainda durante a preparação inicial, as dimensões do trabalho docente, parece que, nesse contexto, essa intenção foi, de fato, alcançada.

Outro depoimento também evidencia isso:

Quando iniciei o curso de Pedagogia, eu pensava que não daria conta de uma sala de aula. E, com a participação no Pibid, quando cheguei à escola, já formada, já professora, eu tinha uma ideia de como as coisas poderiam acontecer, mesmo sendo uma realidade que eu ainda não conhecia, uma escola nova, pessoas novas, uma sala de aula só minha. [...] Eu acredito que quem passou pelo Pibid, não teve tanta dificuldade assim de atuar, de estar à frente de uma sala de aula e manifestar essa vontade de ajudar as crianças, então eu acredito que o Pibid foi uma base muito boa, uma formação muito boa. (NAIARA)

O fato de o Pibid ter proporcionado “uma ideia de como as coisas poderiam acontecer” na escola, é o destaque que essa professora faz da sua participação no programa. O programa possibilitou-lhe uma aproximação à profissão docente e, de certa forma, forneceu-lhe pistas para enfrentar a realidade já na condição de professora. Essa ocorrência denota a importância de práticas formativas que integrem a formação inicial e o campo de atuação, contribuindo para a inserção profissional. Nesse caso, pode-se dizer que a integração universidade e escola, pelo Pibid, favoreceu a inserção dessa e de outras professoras iniciantes, como se pode notar nos depoimentos abaixo:

Bom, eu penso que o Pibid foi como um suporte para chegarmos à escola [...], pois, quando eu assumi minha sala eu já tinha certo domínio da sala de aula, já tinha uma noção de como lidar com as crianças, sabia o que fazer em determinadas situações, o planejamento era algo que eu sabia fazer, porque essa foi uma prática muito presente no Pibid que ajudou demais. (IZADORA)

Eu concordo plenamente com as meninas, o Pibid foi realmente um apoio, tudo de bom aconteceu para contribuir com nossa formação, para nos aproximar da sala de aula, da escola, compreender a realidade, saber como as coisas acontecem lá, foi muito bom mesmo. (NAIARA)

Esses depoimentos, além de reforçar positivamente a contribuição do Pibid, se aproximam da análise de Gatti et al (2014), quando apontam, no estudo avaliativo do

programa, que 70% dos licenciandos da região sul e sudeste revelaram que o Pibid foi “importante e significativo para a formação inicial” (p. 48), principalmente pelo fato de os colocarem em contato com a realidade escolar, aspecto que as professoras iniciantes também ressaltam.

Além disso, a fala das professoras mostrou uma multiplicidade de elementos que fortaleceram a iniciação à docência pelo Pibid, os quais comprovam os caminhos percorridos durante a implementação das ações do programa. As professoras iniciantes expõem, em diversos momentos e situações, a importância da dinâmica de desenvolvimento dos subprojetos dos quais fizeram parte – Pedagogia Alfabetização e Pedagogia Educação Infantil. Um dos destaques é a orientação e o acompanhamento que receberam durante a participação no programa. Isso foi relatado pelas professoras de forma enfática:

O Pibid é muito rico, desenvolvemos muitas atividades que em nenhum momento tivemos nas disciplinas do curso, oficinas, grupo de estudo, diário de campo, escrita de artigos científicos, apresentação de trabalhos em eventos, nossa! Muito bom tudo isso. Mas isso se deve em grande parte ao trabalho de nossa coordenadora que foi muito envolvida, dedicada e estava sempre junto conosco, tanto na escola como na universidade. (AMANDA)

Quero destacar também o acompanhamento da nossa coordenadora e supervisora da escola, que foi fundamental. Saber que tínhamos alguém no apoio, que em qualquer dificuldade encontrada podíamos contar com elas era bem reconfortante. (IZADORA)

Na sala de aula com a professora, a gente olhava para uma criança com dificuldade, conversávamos entre nós e com a supervisora, fazíamos um diagnóstico [...] conseguíamos intervir. Foi um aprendizado intenso no Pibid e o que é mais bacana nisso tudo é que tivemos a chance de ter uma orientação, um acompanhamento das professoras. (CIDA)

Nota-se que há na execução desses subprojetos uma combinação de estratégias de orientação e acompanhamento – diagnóstico, intervenção, oficinas, grupos de estudo, escrita de artigos, diário de campo, que explicam o fato destes aspectos serem realçados pelas professoras. “*Reconfortante e aprendizado intenso*” são as palavras usadas por elas para explicar como se sentiam com todo o apoio que recebiam da supervisora e da coordenadora. Nesse sentido, convalida-se a importância de promover experiências escolares orientadas aos licenciandos, pois é uma forma de aproximá-los da docência e mostrar-lhes as dimensões que envolvem o trabalho docente, aspecto requerido à formação de professores hoje.

Outro destaque que fazem é à ação compartilhada ou ao trabalho em equipe. As professoras iniciantes são unânimes em assegurar que tal ação foi favorecedora da aprendizagem da docência:

Nosso grupo do Pibid tinha objetivos comuns, a gente lia junto, estudava junto, planejava, tínhamos diálogo. O nosso grupo era muito unido, a gente gostava de fazer tudo junto, quando havia uma divergência resolvíamos com diálogo. Quando uma tinha dificuldade sabia que poderia contar com as colegas para ajudar e esse trabalho em equipe foi fundamental para nós, acho que aprendemos a trabalhar assim [...]. (NATHÁLIA)

[...] esse trabalho em equipe era muito bom mesmo, tudo que íamos fazer, tinha alguém para apoiar, mesmo uma colega, mas, além disso, tínhamos a coordenadora e a professora supervisora, que nos apoiavam em tudo, tiravam nossas dúvidas ali, na hora em que ocorriam, então era tudo muito dinâmico e a gente aprendia muito. (CLARA)

[...] porque no Pibid, se a gente errasse, tinha lá uma professora, as colegas que nos ajudavam, estávamos ali aprendendo junto, todos auxiliavam. Isso fez com que a gente tivesse uma visão melhor de como chegar à sala de aula e poder agir, ter uma atitude. (NAIARA)

Uma das características dos subprojetos do Pibid, segundo a Portaria 096/13 que regulamenta o programa, deve ser o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 3). Os depoimentos atestam que, de fato, nos subprojetos de que participaram, essas ações se efetivaram.

Gomes e Felício (2015), ao tratarem das contribuições do Pibid à formação inicial, defendem a iniciação antecipada como propõe o Pibid e ponderam que os licenciandos ao compartilharem da experiência dos professores nas escolas, geram um benefício ao seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que o aprender vincula-se, também, às trocas de informações e conhecimentos que podem ocorrer entre formadores, professores da educação básica e licenciandos. Evidencia-se, assim, um aprendizado derivado do compartilhamento de experiências.

Outra professora ratifica esse procedimento e dá mais detalhes das vivências que lhe possibilitou o programa:

O que foi mais marcante para mim foi o trabalho em equipe, como era bom e a gente aprendia muito. Os grupos de estudo eram muito bons, estudávamos os textos e depois fazíamos as discussões e tinha tudo a ver com a prática que estávamos desenvolvendo. Teoria e prática vivenciada mesmo. Isso foi marcante mesmo. (FABÍOLA)

Especificamente nesses dois subprojetos, uma estratégia de trabalho utilizada foi o grupo de estudos. Além de propiciar o compartilhamento da experiência, o grupo de estudo propriamente dito, foi um destaque no programa, como se pode observar nos depoimentos a seguir:

[...] para mim era muito bom quando a gente terminava de aplicar uma atividade, ou dar uma aula e íamos para o grupo de estudo onde ocorria a discussão daquilo que a gente havia feito na sala de aula. Eram vários grupos [de licenciandas] em salas diferentes e a gente então discutia as atividades realizadas, via os pontos em comuns, o que tinha dado certo ou não. [...] Então esse feedback que a gente tinha, da professora, da nossa coordenadora e das colegas era muito importante, elas diziam onde devíamos melhorar, o que era melhor fazer em cada situação. [...] não é tanto a atividade em si que me chama a atenção, mas a forma como fazíamos, tudo compartilhado, analisado coletivamente, esse é um grande ganho em nossa formação, é algo realmente motivador. (AMANDA)

Foi tanta coisa boa no Pibid, mas as trocas, o compartilhar, eu tenho isso na minha escola como eu falei, mas isso no Pibid foi muito marcante. Eram ótimos os encontros do grupo de estudos, a gente lia, discutia, analisava as situações que aconteciam nas escolas. As oficinas de planejamento também eram ótimas, planejávamos e depois a gente ia construir o material das aulas. Depois de tudo pronto é que a gente aplicava, isso tudo em grupo, compartilhando com as colegas. Então, as dificuldades eram mínimas, porque o apoio que a gente recebia era fundamental. (TAMARA)

As professoras não apenas dão destaque ao grupo de estudos, mas revelam a forma como as ações ocorriam no seu interior: leituras, discussões, análises das situações vivenciadas, feedbacks, planejamento, preparação de material. Esta estratégia, segundo Nóvoa (2013, p 206), foge à “lógica de aula e estruturas curriculares rígidas, valorizando o *estudo*, nas suas diversas dimensões como referência principal do trabalho universitário”. (Grifos do autor).

Como estratégia de formação apontada pelas professoras, o grupo de estudos teve grande valor formativo, pois estava voltado para as situações que ocorriam na escola e na sala de aula, sobre as quais podiam conversar, analisar e deliberar. Essa dinâmica dos subprojetos Pibid encontra suas bases numa perspectiva crítico-reflexiva da formação docente apontada por Nóvoa (2009b) não só como favorecedora da construção de disposições e atitudes acerca da docência, mas principalmente para uma reconfiguração da atividade dos professores e sua relação com o ensino. Hoje, as professoras iniciantes se ressentem da falta de um grupo de estudos que lhes sirva de apoio em seu trabalho.

Outro ponto forte do programa é o planejamento das atividades. Essa ação do Pibid foi, para todas as professoras, um ganho importante no processo formativo. Seus relatos denotam o quanto valorizaram o aprender a planejar:

Há no Pibid todo um processo de preparação, de planejamento e o planejar prepara a gente, porque uma aula sem planejamento é muito falha, se eu chegar na sala de aula sem um planejamento acho que ficaria muito perdida, se eu não escrever a aula eu não consigo desenvolvê-la [...].

Lembro que a gente assentava com a coordenadora, planejava, discutia e isso era muito bom, dava segurança na hora de desenvolver a atividade e isso eu carreguei para minha prática.(FABÍOLA)

Também pensando nessa atividade que realizamos, o que eu destaco é a reflexão que fazíamos sobre a prática. Sabe aquilo que Paulo Freire diz, ação-reflexão-ação. Então assim, terminávamos uma atividade e já voltávamos a ela pra discutir com todos, pra saber o que foi legal, o que não foi, o que poderia ter sido melhor, oportunidade de replanejar e aplicar novamente e um pouco disso a gente leva hoje pra prática. (NAIARA)

Essas falas evidenciam algo que vai além do fato de aprender a planejar que, por si só, é um ganho enorme para a formação, pois se sabe o valor de uma aula bem planejada. Percebe-se, nesse caso, que o planejamento como atividade didática, não é apenas mais uma atividade docente, mas uma prática formativa que, segundo Gatti (2009, p. 92), proporciona “a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes de diferentes naturezas [...]”. Para as professoras iniciantes, o planejamento é uma ação cujo sentido é delineador de um trabalho pedagógico efetivo e crítico, pois se pauta no ir e vir, planejar e replanejar, efetivar o movimento de ação-reflexão-ação, sendo, conforme exprime Gatti (2009), um dos fundamentos para discutir a qualidade formativa dos professores.

Esse aprendizado, sem dúvida, traz benefícios à prática atual das professoras e, além de Fabíola e Naiara, outras iniciantes também ressaltam o papel fundamental do Pibid quanto ao fato de saberem planejar: [...] *graças ao Pibid hoje eu não tenho dificuldade com o planejamento [...].* (FABIANA); [...] *quando a gente planejava no Pibid era muito legal, [...]* *buscávamos material e em cima disso a gente criava, inventava.* (PATRÍCIA)

Além de confirmarem que o planejamento é um elemento do qual as professoras já têm certo domínio, esses depoimentos revelam como o Pibid se mostra mobilizador do “quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 14), considerando que o programa promoveu um processo dinâmico e interativo baseado na troca de experiências e na partilha de saberes docentes.

Nesse cenário, saberes e valores necessários à prática docente se entrecruzaram no processo de formação e foram ajudando as licenciandas, hoje professoras, a perceberem a necessidade de um tipo de ensino que atenda à realidade e, ainda, a importância da busca contínua por transformações da prática, o valor do trabalho orientado e colaborativo, aspectos que proporcionaram maior segurança ao fazer docente, de acordo com o que relatam:

A primeira experiência na sala de aula que eu tive, foi junto com minha coordenadora e colegas. Cada uma era responsável por uma aula, mas a

gente se ajudava, planejávamos juntas, estudávamos a teoria que, em momento algum, era separada da prática. Então, o Pibid contribuiu sim, toda semana nós desenvolvíamos uma atividade com as crianças e entre nós, colegas, havia muita ajuda e isso nos dava segurança. [...] fomos conhecendo a escola, seu ambiente, a sala de aula; os professores e os alunos também foram nos conhecendo, fiquei um ano numa sala de aula, então a gente já vai pegando experiência. (NATHÁLIA)

Os momentos de discussão sobre as nossas intervenções na sala de aula eram muito bons. Porque era assim, a gente planejava junto com a supervisora e nossa coordenadora, organizávamos todo o material junto e cada dupla ia para sua sala e lá aplicávamos a aula. Depois da aula a supervisora que havia acompanhado nos dizia como foi, se foi bom, o que faltou, o que poderíamos fazer na próxima aula, depois nos reuníamos com nossa coordenadora que também nos orientava. Aí, se fosse preciso, revíamos o planejamento e, assim, dávamos andamento nas atividades, por isso, eu digo que foi marcante, porque dessa forma a gente de fato adquiria segurança e uma prática correta. (FABIANA)

Então, eu tenho que concordar com as meninas, tudo isso foi muito marcante e importante para nossa formação, porque as nossas necessidades eram atendidas, não íamos para a sala de aula com dúvidas, pode ser que elas surgissem enquanto estávamos lá, mas aí tínhamos a supervisora lá nos apoiando. Ela ficava ali na sala de aula nos acompanhando. No começo a gente tinha um pouco de receio e vergonha dela, mas depois fomos acostumando e a presença dela nos dava segurança (PATRÍCIA)

Segurança foi outro elemento que a participação no Pibid lhes propiciou. Um elemento subjetivo, mas construído a partir de situações objetivas vivenciadas no programa. Em seus relatos, as professoras iniciantes foram mostrando as situações que favoreceram esse sentimento de segurança: a ajuda mútua, o planejamento conjunto, as orientações pontuais da coordenadora, o tempo para estudo e preparação de material, a oportunidade de rever o planejamento, o fato de não ir para a sala de aula com dúvidas, a presença e o acompanhamento da supervisora. Nota-se também que são ações e atividades de diferentes naturezas, as quais reforçam os objetivos do Pibid, que, neste caso, foram significativas à formação e ao início da carreira como expõe outra professora:

[...] ser pibidiana, ter o apoio das colegas e a orientação da professora coordenadora e ainda da professora regente da sala que sempre dava aquela ajudinha básica na hora de controlar as crianças foi fundamental, deu aquela segurança, eu agora sei onde estou pisando. (NATHÁLIA)

Está evidente que as ações vivenciadas no Pibid trouxeram segurança às professoras, sendo benéficas tanto à formação quanto ao exercício atual da docência. Segurança é, segundo Marcelo Garcia (2010), uma “necessidade emocional” dos professores e, para obtê-la, eles precisam de apoio e de orientação. O apoio e a orientação que as professoras receberam da coordenadora de área, da supervisora da escola e a ajuda dos colegas durante a participação

no Pibid supriu-lhes, pelo menos em parte, essa necessidade emocional, como revela uma professora:

[...] Antes de participar do Pibid eu ficava pensando como ia ser, pois eu não me sentia preparada para uma sala de aula. Depois com a experiência do Pibid, fiquei um pouco mais tranquila, fui me acalmando, percebendo o que era a escola, a sala de aula, a relação com os alunos, daí pude atuar mesmo como professora. (AMANDA)

Além disso, nos depoimentos trazidos até o momento, as professoras certificam que o programa busca romper com o modelo de formação docente que apenas instrumentaliza os futuros professores para a ação, mostrando-lhes o lado oposto, o da prática pensada, refletida e, por isso, promotora dessa segurança de que falam as professoras.

Os dados aqui apresentados permitem afirmar que as atividades no interior de um curso de formação de professores precisam, necessariamente, passar pelo campo de atuação profissional, nesse caso, a escola, e implementar ações que problematizem a realidade, que estabeleçam o diálogo entre sujeitos, para que os futuros professores possam construir os conhecimentos profissionais necessários à docência. Nos depoimentos das professoras, observa-se que as ações implementadas foram significativas e indicaram que é possível essas duas instituições atuarem simultaneamente, dando uma nova configuração aos espaços formativos, conforme propõe Franco (2008):

Será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, [...] mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade. Ou seja, fazer dialogar a lógica das práticas com a lógica da formação. Essa é a grande tarefa que os cursos de formação devem enfrentar. (p. 23).

O Pibid tem cumprido esse papel de aproximar os licenciandos do campo de atuação profissional, de modo que percebam sua complexidade e compreendam a lógica teórico-prática da formação, para transformá-la em caminhos que os ajudem a “munir-se de um conjunto de elementos que podem responder, criativamente, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar”. (FRANCO, 2008, p. 111).

O discurso favorável ao Pibid, apresentado pelas professoras iniciantes, não é representativo apenas deste grupo, mas de inúmeros licenciandos por todo o Brasil, além de seus coordenadores e supervisores, aspecto comprovado no estudo avaliativo realizado por

Gatti et al (2014, p. 111) em que o Pibid é “considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”.

Nota-se que a articulação promovida entre as ações curriculares do curso – um pouco mais teóricas – e ações do Pibid – mais práticas – apontou elementos importantes à formação das professoras: conhecimentos teóricos amplos e consistentes, capacidade de articular teoria e prática, capacidade de refletir sobre a prática, compreensão do papel da escola e do professor, reconhecimento da importância da pesquisa e outros.

7.2 O ponto de vista das iniciantes sobre a inserção profissional: dificuldades e desafios

A transição de licenciandas a professoras é um movimento complexo que as doze professoras iniciantes estão realizando e, nesse movimento, transformações ocorrem e ajudam a definir os caminhos da carreira docente.

Em geral, quando chegam às escolas, os professores iniciantes trazem os conhecimentos formulados durante sua trajetória estudantil, seja na educação básica ou na formação superior, mas ainda têm muito que aprender na nova posição – a de professor em uma sala de aula ensinando seus alunos. Assim, enquanto ensinam, os professores iniciantes vão aprendendo a conduzir a sala de aula, a lidar com os conteúdos, com o comportamento dos alunos, a se relacionar com os pais e com seus pares e tantas outras aprendizagens necessárias à docência.

A depender de como encaram essa fase ou o modo como são recebidos no contexto escolar, a entrada na carreira pode ser fácil ou difícil, amena ou inquietante, alegre ou triste ou, muitas vezes, uma mistura desses sentimentos. Alguns professores conseguem passar por essa fase de forma mais tranquila, inclusive fazendo importantes descobertas, mas a maioria sofre as agruras do início da carreira.

Não foi diferente com as professoras iniciantes que participaram desta pesquisa. Seus relatos mostraram que a inserção profissional tem apresentado uma diversidade de sentimentos que vão do medo e insegurança, causados pelas dificuldades enfrentadas, às alegrias e à sensação de bem estar e dever cumprido por estarem superando desafios realizando descobertas pessoais e profissionais.

Nesse sentido, esses elementos – as dificuldades e os desafios das iniciantes sinalizaram, a partir de seus depoimentos, as principais ocorrências da inserção profissional, todas elas vinculadas aos contextos escolares em que atuam.

Assim, considerados nesta pesquisa como elementos contextuais da inserção profissional, as dificuldades e os desafios das iniciantes foram analisados em estreita relação com a cultura da escola, por entender que são constituidoras e se constituem a partir dos contextos escolares, pois são dificuldades e desafios situados.

7.2.1 A cultura da escola sob o ponto de vista dos teóricos

Adentrar a cultura da escola requer uma explicação, mesmo abreviada, do tipo de abordagem conceitual que mais se aproxima do objeto estudado nesta pesquisa, pois existem diversas abordagens teóricas utilizadas para defini-la e denominá-la.

Há muitas formas de referir-se cultura da escola: cultura escolar, cultura da escola, cultura organizacional da escola, cultura institucional e, mesmo que sejam todas referentes à escola como transmissora de uma cultura específica, têm bases conceituais diferentes. Barroso (2013) identifica, nos estudos da cultura escolar, três diferentes tipos de abordagens teóricas que justificam suas denominações. Na primeira, *de base funcionalista*, a cultura escolar é aquela produzida exteriormente à escola e esta é utilizada como veículo de transmissão de princípios, finalidades e normas que são determinadas pelo poder público e que constituem o substrato do processo de aculturação das crianças e jovens; na segunda abordagem, *de base estruturalista*, a cultura escolar é produzida pela própria forma escolar que, recorrendo a indicadores externos, modela o desenho e as estruturas da escola como o currículo, os planos e projetos, as disciplinas, as formas de organização pedagógica, avaliações, recursos de ensino e outros; na terceira abordagem, *de base interacionista*, a cultura escolar é a cultura de cada escola, que, com suas particularidades, é capaz de produzi-la de forma particular, por meio das relações de seus atores com o espaço, tempo, saberes e práticas que veiculam dentro do espaço escolar, por isso, denominada, cultura da escola ou os termos análogos, cultura organizacional ou cultura institucional (grifos do autor).

Corroborando, Libâneo (2004, pp. 32-33) considera as escolas como “lugares de intercruzamento de culturas”, sendo uma delas a própria cultura da escola, específica, que tem seus “significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de identidade, os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham”. Segundo o autor, é essa cultura, que ele também denomina de cultura organizacional, que “sintetiza os sentidos que as pessoas dão as coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e de agir”.

Pérez Gómez (2001, p. 131), nessa mesma direção, fala da cultura institucional entendida como “o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir [...]”.

Nesse intercruzamento de culturas, de significados e comportamentos, é preciso considerar que cada escola, ao produzir sua própria cultura, sofre influências da cultura geral e implicações sociais, políticas, econômicas, por ser uma instituição micro dentro de um sistema macro de relações. Mas a cultura da escola não apenas sofre influências como também influi, interna e externamente, ao expressar o resultado do seu trabalho educativo. O papel da escola não é neutro, pelo contrário, é intencional e altamente político, pois faz escolhas políticas, educacionais e pedagógicas que influenciam na constituição de sua realidade. Nessa direção, Tardif e Lessard (2012, p. 55), definem a escola como “um espaço socio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. Os autores acentuam que essas relações têm grande peso sobre as condições de trabalho dos professores, de suas atividades, de seu *status* e da sua experiência profissional e que dependem, em grande parte, das circunstâncias, do momento e de fatores humanos que são, quase sempre, imprevisíveis e incontroláveis.

E, é nessa configuração cultural e na estruturação complexa da escola que a inserção profissional das professoras, que participaram dessa pesquisa, tem ocorrido. Os dados mostraram que há aspectos escolares de natureza cultural, principalmente aqueles relacionados às formas de interação na escola, que têm afetado seus saberes, seus valores e suas crenças, provocando dificuldades e desafios que se entrelaçam no cotidiano e marcam suas práticas e, conseqüentemente, a forma como estão se constituindo na profissão.

Assim, mesmo que as dificuldades e os desafios das iniciantes se manifestem imbricados uns aos outros, foram organizados, nesta análise, em dois tópicos distintos que serão discutidos a seguir: as dificuldades das iniciantes e a cultura da escola; descobrir-se professora e enfrentar os desafios do início da carreira.

7.2.2 Dificuldades das iniciantes e a cultura da escola

No contexto em que esta pesquisa foi realizada, a inserção das professoras iniciantes não foi precedida por nenhum tipo de preparação ou acompanhamento especial, seja pelos órgãos oficiais, seja pelas instituições escolares. Diplomadas e contratadas, as professoras ingressaram no ensino e, mesmo que a formação inicial, incluindo o Pibid, tenha lhes trazido maior segurança no enfrentamento da sala de aula, o momento da inserção profissional é diferenciado e pode ser marcado pelo medo, como afirma a professora Cida: *Aí eu pensava, está com medo, mas vai com medo mesmo [...]*. Isso porque a posição que passam a ocupar na escola é completamente diferente da posição que tinham ocupado até então como alunas, estagiárias ou pibidianas.

A escola tem papel fundamental na inserção profissional dos professores, o que sinaliza que esse momento da carreira deve ser assessorado e compartilhado com aqueles que já conhecem o seu funcionamento. Os professores iniciantes, mesmo que já tenham vivido dentro dessas instituições como estudantes, não têm pleno conhecimento do que é produzido no seu interior e, quando chegam às escolas, se deparam com conteúdos e formas de trabalho instituídas e em funcionamento que já fazem parte da cultura da escola. O passo seguinte, inevitável para os iniciantes, é captar essas formas e conteúdos, os princípios, as atitudes e valores impregnados nas relações ali estabelecidas, além das normas e regulamentos oficiais. É o momento em que irão conhecer o clima organizacional da escola, a forma como o trabalho docente é organizado, as relações de poder, as hierarquias, os modos de agir e de solucionar problemas, o que se valoriza mais, ou menos, enfim, irão se integrar nesse contexto, apropriar-se da essência dessa cultura e, ao mesmo tempo, colaborar com a sua construção, pois trazem saberes, alguns quadros de referência sobre o ensino, sobre os alunos, além de muitas ideias formuladas durante seu processo formativo, as quais desejam colocar em prática.

Almeida e Ambrosetti (2009, p. 4) consideram que é nesse momento, no exercício da docência, que os iniciantes principiam seu processo de socialização na profissão. Um processo que “envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente [...]”, condições e formas essas que vão constituindo, além da cultura da escola, as suas formas de ser e de agir como professor.

As dificuldades sentidas e relatadas pelas iniciantes são aquelas que a maioria dos professores enfrenta ao encarar a sala de aula pela primeira vez. Em seus relatos, evidenciaram-se medo, insegurança, ansiedade e tensão, isolamento, falta de apoio da equipe gestora, falta de parceria com os colegas mais experientes, dificuldades na relação com os pais, dificuldades por atuar em turmas mais difíceis ou em situações complexas, dificuldades causadas pela falta de material didático e dificuldades por não ter voz ativa na escola pela condição de iniciantes.

Dos sentimentos e dificuldades que se destacaram, alguns são unânimes e vividos com maior ou menor intensidade pelas iniciantes, mas todos representando a experiência que tocou cada professora nesse período de inserção profissional. Apenas a intensidade com que vivem esse processo e os dispositivos do contexto em que estão é que difere o grau das dificuldades sentidas por uma e outra professora. Mas, em qualquer circunstância, o início da carreira docente é um momento especial da vida pessoal e profissional, marcado por uma fase em que mudanças ocorrem de forma até avassaladora permeadas pelas relações estudante/professor, profissão/emprego, escola/lugar de aprender, escola/lugar de aprender e ensinar, amigos/companheiros/colegas de trabalho e muitas outras situações e relações que surpreendem os novos profissionais a cada dia. Acredita-se, como Marcelo Garcia (1999), que esse momento do desenvolvimento profissional dos professores precisa ser tratado na sua particularidade, pelas características que apresenta. Os depoimentos das professoras iniciantes justificam essa afirmação e elas contam como foram seus primeiros dias na escola:

No primeiro dia de aula, olhando para as crianças eu pensei: meu Deus e agora? O que eu tenho que fazer? Como agir com crianças de quatro anos e meio. Isso mexeu comigo e eu fiquei meio apavorada. [...]. (TAMARA)

No começo eu fiquei super ansiosa, mãos geladas, voz trêmula. Estava feliz por estar ali, mas sentia um peso enorme sobre minhas costas, acho que era de pensar que eu era a responsável por aquela turma, eu tinha que ensinar e eles tinham que aprender, então eu acho que isso é o que pesa no começo mesmo. [...] (PATRÍCIA)

As dificuldades que as iniciantes enfrentam em seus primeiros dias na escola não estão escritas nos regulamentos e projetos pedagógicos e, tampouco, as professoras, quando chegam às escolas, recebem uma lista de prováveis dificuldades que enfrentarão e a forma de como lidar com elas, até que adquiram experiências. Mas, ocultamente, estão inscritas nas práticas que já se encontram presentes no contexto escolar, nas formas de contratação e acolhimento, nos espaços e modos de convivência, nas abordagens político pedagógicas do currículo que, aos poucos, vão marcando as relações, determinando os significados e comportamentos e

produzindo a vida material, intelectual, social e cultural no interior das escolas, ou seja, produzindo a cultura da escola.

Para discutir as dificuldades sentidas pelas iniciantes, percebeu-se, num processo de organização/reorganização dos dados e construção da interpretação, algumas particularidades, posicionamentos, diferenças e semelhanças que emergiram das falas das professoras, diretoras e supervisoras das escolas e, a partir daí, foi possível eleger dois temas organizadores desta análise: a) a chegada à escola e o acolhimento às professoras iniciantes; b) o clima de trabalho. São temas que impactam o trabalho docente e que serão discutidos levando-se em conta a cultura da escola, pois se manifestam a partir da relação das professoras com essa cultura.

7.2.2.1 Chegada à escola e o acolhimento às professoras iniciantes

As professoras iniciantes revelaram que ansiedade, medo, tensão, pavor, alegria, felicidade, mesmo sendo sentimentos antagônicos, foram muito presentes no momento de chegada à escola. Mas considera-se natural que esses sentimentos se manifestem, pois estão estreando na vida profissional e, a partir daí, irão lidar com a complexidade e a imprevisibilidade da função, com cotidianos que se alternam constantemente, com a diversidade de alunos que compõem uma sala de aula que deverá funcionar sob seu comando.

Serem invadidas por esses sentimentos pode ter várias explicações e a literatura nesse campo apresenta algumas: estar feliz por iniciar a vida profissional, por ter acesso ao mundo do trabalho, o que pode significar independência financeira, maturidade, realização pessoal e profissional; ou, são sentimentos que podem estar relacionados às condições da inserção que nem sempre são favoráveis, por ocorrerem em contextos muito estranhos aos professores e acenarem a situações complexas que ainda desconhecem.

Mas os sentimentos que invadiram as iniciantes têm explicações mais objetivas e concretas e são elas próprias que relatam:

[...]momento tenso foi no dia em que fui designada para a turma e eu tive que ir para a sala de aula na mesma hora, sem nenhum planejamento. Fui para a designação, na própria escola e quando fui chamada me perguntaram se eu queria 3º ou 4º ano, eu escolhi o 3º e a pessoa me disse que eu poderia ir para a sala de aula, que os alunos estavam lá a minha espera, fiquei super nervosa, não sabia o que fazer, mas fui. Encontrei a secretaria na sala com as crianças passando uma tarefa no quadro. Quando

eu entrei, ela me entregou o material, algumas folhas com atividades, livros e disse o que eu devia fazer naquele momento. Então, foi assim, no susto mesmo. [...]. (NAIARA)

Comigo também foi do mesmo jeito, na mesma escola que a Naiara, só que eu fui para o 2º ano assim, de surpresa também, porque eu esperava que fosse começar no outro dia. Mas tinha uma professora que estava no 3º ano que não queria ficar, queria trocar e ficar com o meu 2º ano. Aí, no outro dia a supervisora foi falar comigo e não me perguntou se eu queria trocar, disse que eu ia para o 3º e que a professora que estava lá ficaria com o 2º ano e que eu tinha perfil para o 3º. Questionei que achava que não ia dar conta do 3º, mas ela disse que eu daria conta sim, que ia tirar de letra. Quando fui para a sala, vi aqueles meninos custosos, fiquei meio desanimada, os outros do 2º ano eu havia gostado mais. (IZADORA)

As iniciantes relatam situações complexas, passíveis de causar os mais diversos sentimentos. Assim, seguidas as normas estabelecidas para a contratação, as professoras relataram que foram surpreendidas com a comunicação de que os alunos, naquele momento, estavam à espera delas e, como Naiara relatou, foi um momento tenso. Não poderia ser diferente, pois, sendo a primeira turma e a primeira experiência como professoras, certamente gostariam de preparar uma boa aula, mas não tiveram tempo para isso.

Essa situação pela qual passaram as iniciantes foi confirmada pela supervisora dessa escola, que durante a entrevista respondeu a um questionamento a esse respeito:

[...] de fato ocorreu com as meninas, porque foi no começo do ano naquele tumulto de início de aulas, houve atraso no início das contratações e tínhamos professores concursados chegando, outros sendo contratados, matrículas sendo feitas e formando novas turmas, então isso aconteceu, as meninas tiveram que assumir a sala assim no momento da contratação porque as crianças estavam lá e não tinham professores. É sempre assim, tudo de última hora e os professores é que sofrem com isso. Sei que foi uma situação desconfortável para elas, mas tem hora que a escola não consegue se organizar por conta da burocracia, porque as vagas têm que ser lançadas com antecedência e os alunos já estão aqui, os pais já mandaram eles para a escola, a escola não tem pessoal disponível, não tem como, principalmente no começo do ano. (ANDRÉIA)

As explicações da supervisora demonstram que situações de ordem organizacional como essa, em algum momento, podem fugir ao controle da escola que segue normas advindas de instâncias superiores. São regulamentações específicas e prazos determinados que a escola tem que cumprir, mas, nem sempre, conta com os recursos adequados e, como relata a supervisora, *os professores é que sofrem com isso*, pois causa-lhes o desconforto de assumir a sala de aula sem nenhuma preparação prévia, como nesse caso. Ela entende que não foi uma situação adequada às iniciantes, mas tomou uma medida administrativa. Do ponto de vista

organizacional, agindo assim, a escola consegue manter a sua ordem interna e objetiva, mas afeta as pessoas, seus modos de agir e, sendo professoras iniciantes, isto pode colocar em risco seu desenvolvimento e sua integração à profissão.

Provavelmente, para as iniciantes, não foi a melhor forma de assumir uma sala de aula, ou seja, sem nenhuma informação sobre os alunos, o conteúdo, a estrutura da escola, sem uma preparação prévia e, como relatou a professora Naiara, *foi no susto mesmo*. Para a professora Izadora, foi uma situação duplamente difícil, pois teve que enfrentá-la em dois momentos distintos ao ser informada, no dia seguinte, que mudaria de turma. A mudança inesperada de turma ratifica, ainda, o mecanismo sutil da escola de acomodar a vida profissional de professores com mais experiência em salas de aula melhores ou menos difíceis e deixa transparecer, conforme assinalam Giovanni e Guarnieri (2014), sua lógica interna que traz implícita a configuração da trajetória profissional do professor iniciante, assumindo turmas mais difíceis em contextos que lhe são completamente estranhos.

Essa condição das professoras, de iniciar suas atividades profissionais de forma repentina, foi igualmente evidenciada na pesquisa de Mollica (2014), e, concorda-se com a autora, que este parece ser um problema comum na Rede Pública.

Nessa mesma direção, na chegada à escola, outras professoras relatam situações que parecem determinar a organização do quadro de docentes/turmas da escola, levando em conta, tão somente, o tempo de experiência na carreira como critério para atribuição de turmas, ou seja, professores experientes – turmas melhores, professores iniciantes – turmas mais difíceis. Os relatos abaixo ilustram esse arranjo do cotidiano das escolas:

[...] Nenhuma professora que já está na escola há mais tempo, com mais experiência, quer pegar as turmas do Proeti, porque dá muito trabalho, a gente tem que preparar material didático diferente, os alunos nem sempre levam a sério as atividades, que, por serem mais lúdicas, parecem não ter importância. Estou tentando mostrar que o programa é bom, que traz benefícios para as crianças, mas nem mesmo a direção e a supervisão parecem acreditar muito. Sinto, às vezes, que meu trabalho é em vão, que é menos importante, isso é ruim. (AMANDA)

Comecei no berçário e nos primeiros dias, meu Deus!!! O que eu estou fazendo aqui? [...] O berçário é muito particular, são bebês e quando iniciamos, somos estranhas para eles. É bem difícil começar a dar aula numa turminha de berçário [...] se eu tivesse a oportunidade de escolher eu não escolheria berçário, mas como foi a oportunidade que eu tive e eu não iria jogar fora, peguei e só depois eu descobri porque sobrou apenas o berçário, é que ninguém quis, nenhuma das professoras que estavam na creche queriam berçário, que além de ser difícil tem muitos rótulos, professora do berçário é rotulada de babá, de que não tem conhecimento

pra ensinar por isso vai só cuidar e não é isso, eu sou professora, minha função ali é cuidar e educar [...]. (NATHÁLIA)

O primeiro relato é de uma professora que atua na rede estadual em uma escola que desenvolve o Programa de Educação em Tempo Integral - Proeti, que atende alunos em situações de vulnerabilidade. Nota-se que é uma situação bastante contraditória, pois, se o programa se volta para os alunos nessa condição, não deveria a escola designar para essa turma uma professora com habilidades e capacidades comprovadas, cujo domínio de recursos e estratégias atendesse às especificidades dos alunos? Acredita-se que a lógica deveria ser essa, mas, contrariamente, não foi o que ocorreu e a professora levanta, pelo menos, três motivos que explicam ser uma turma destinada a uma professora iniciante e não a uma professora experiente: é trabalhoso, requer preparação de material didático com teor mais lúdico, o programa não conta com a credibilidade de gestores e supervisores e os alunos não levam a sério as atividades. Isso confirma o que expressa Darling-Hammond (2014, p. 235): “Infelizmente, os professores novatos [...] são designados desproporcionalmente para os alunos mais carentes [...]”.

A supervisora da escola confirma esse fato:

A professora Amanda foi a última professora a chegar na escola esse ano e foi contratada para assumir uma turma do Proeti. O programa funciona desde o ano passado e esse ano abriu mais uma turma. A professora que estava com a primeira turma continuou e a Amanda foi contratada para a outra turma. [...] nenhuma professora da escola quer pegar a turma do projeto porque dá mais trabalho, a professora tem que desenvolver um trabalho mais lúdico, então é difícil alguém para assumir uma sala assim, as duas são contratadas, professoras efetivas nem se fala, não assumem de jeito nenhum, e aí sobra para as contratadas. [...] ela está indo bem, é jeitosa com as crianças, sabe o conteúdo, sabe planejar e as crianças gostam muito dela. (FERNANDA)

Esse depoimento é uma demonstração de que as turmas mais difíceis sempre ficam com os professores contratados e, nesse caso, ficou com uma professora contratada, iniciante. Mas o que se destaca é o fato de a escola, em detrimento do bem estar dos professores experientes em assumir turmas melhores, deixa uma turma de alunos em condições de risco, como se vê, ser assumida por uma professora iniciante. Não se discute aqui a competência da professora que foi, inclusive, valorizada pela supervisora, mas a ação da escola que longe de pensar no desenvolvimento profissional do professor preocupa-se apenas com a tomada de decisão administrativa.

O segundo relato, de uma professora que atua em uma creche de natureza filantrópica, também ilustra a situação, porém traz novas alusões à atribuição de turmas mais difíceis aos novatos. A professora destaca os rótulos que se criam em torno de determinadas situações as quais os experientes não querem se expor, nesse caso, a atuação no berçário vinculada à função de babá das crianças. É preciso lembrar que a escola, no desenvolvimento de sua função social, mais que conservar as formas de configuração de suas práticas, pode ser espaço de questionamento e de transformação dessas práticas. As professoras iniciantes sabem disso e, no grupo de discussão, quando a professora Nathália contou sobre sua entrada na escola, uma colega interferiu e questionou por entender que essa não é a melhor maneira de acolhimento aos iniciantes:

Estou ouvindo a Nathália falar e aqui pensando, é muito desgastante tudo isso para nós e será que não tem outra forma de fazer isso? Tem que ser assim na raça, do tipo, se quiser é isso que tem pra você? Fico chateada demais, a gente merece respeito, nós estudamos, fizemos uma faculdade e nossos conhecimentos têm que valer e trazer benefícios para a escola e olha só como fazem conosco. (CLARA)

As perguntas de Clara sobressaem, neste contexto, não apenas pela necessidade de respostas urgentes e de transformação das práticas escolares, mas pela sua percepção. A reflexão que acompanha seu questionamento demonstra criticidade, construída, provavelmente, na formação profissional. A partir de sua fala, um diálogo se estabeleceu entre as professoras do grupo de discussão:

Não é fácil enfrentar esses desafios que acabam sendo limitadores do nosso trabalho, principalmente nós que estamos iniciando, que temos muitos sonhos, queremos fazer algo diferente para nossos alunos. Na graduação, o tempo todo ouvíamos falar de uma educação transformadora, crítica, e quando chegamos na sala de aula, nem sempre conseguimos fazer isso porque a realidade nos impede. (PATRÍCIA)

As meninas têm razão, é muito complicado quando assumimos uma classe nessas condições e ainda esses rótulos isso não é bom para nós, para o nosso trabalho, principalmente na educação infantil que é uma etapa que já é muito desvalorizada. Mas eu penso assim, que temos conhecimentos que podem nos ajudar a superar isso, estudamos muito e quem fez o Pibid da educação infantil acho que está mais preparada ainda. (FABIANA)

É isso que eu vejo, que somos muito desvalorizadas, porque mesmo no berçário não é só cuidar das crianças, tem que estimular tudo, a fala, o movimento e como vamos fazer isso se não compreendemos, se não temos noção de como a criança vai desenvolvendo? Tem que ter conhecimento sim e muito. (FABÍOLA)

Essas intervenções das professoras mostram suas inquietações quanto à forma como tem ocorrido o início da docência. Reconhecem que são situações delicadas e até constrangedoras, mas conseguem refletir e ir além dos limites que as práticas escolares impõem. Referem-se aos rótulos e à desvalorização que ocorre aos professores da Educação Infantil, sem concordar nem se lamentar, mas convencidas de que, mesmo sendo iniciantes, pelos conhecimentos adquiridos na formação, incluindo o Pibid, podem contribuir com a escola e com os alunos. Suas falas têm um tom incisivo, demonstram deliberação e conhecimentos que podem mobilizar práticas profissionais efetivas.

Movidas, possivelmente, pela vontade de ter suas próprias salas de aula, as professoras iniciantes acabaram se submetendo a essas diversas situações com as quais não ficaram satisfeitas, mas souberam manejar. E, é isso que chama a atenção em seus relatos, a disposição para assumir as turmas a elas designadas e o enfrentamento da situação. Retoma-se aqui o ocorrido com as professoras Naiara e Izadora que tiveram que assumir as turmas imediatamente após a contratação e contam como conseguiram driblar essa situação inicial:

Tentei me acalmar, conversei com as crianças e fui tendo jogo de cintura porque no Pibid eu tive contato com as crianças, já sabia lidar com elas, ninguém foi lá me ajudar, eu tive que me virar e assumir ali a minha função. [...] Aí, para o dia seguinte eu fui planejar, organizar material para dar uma boa aula que já foi bem melhor do que o primeiro dia [...] (NAIARA)

[...] logo isso foi passando e eu fiquei feliz porque a Naiara estava também no 3º ano e seria uma maravilha nós duas trabalharmos juntas. (IZADORA)

Observa-se que as professoras não se inibiram frente à situação, enfrentaram o desafio e agiram. A professora Naiara recorreu às suas experiências no Pibid, retirando elementos da prática que o programa lhe oportunizou. A Professora Izadora, mesmo angustiada com a situação, venceu a dificuldade inicial e manteve o ânimo entre à possibilidade de realizar um trabalho conjunto com sua colega Naiara. De qualquer forma, *não* se abateram, *não* desistiram, *não* sucumbiram às limitações da prática e conforme declara Silveira (2006), neste terreno do “*não*”, foram mais fortes e criaram alternativas para manterem-se vivas na docência (grifos meus). Elas sabem bem de onde vêm suas forças:

Olha, não sei... mas acho que vem da minha formação mesmo, das coisas que aprendi, da segurança que tenho quanto ao conteúdo que vou ensinar, do que o Pibid me mostrou sobre a escola, é isso. (AMANDA)

Eu penso que é algo mais pessoal e vem da vontade que eu tinha de ter a minha sala de aula, então, se eu consegui ter a minha sala, os meus alunos, eu vejo isso como uma conquista, algo pelo qual eu batalhei. (NAIARA)

As meninas estão certas, é uma mistura de tudo, da formação, da família, da vontade de ser professora, mas tem algo que me dá força que é o resultado do meu trabalho. Quando eu vejo que uma criança não lia e agora lê, a alegria é imensa [...]. Então acho que isso vai nos fortalecendo e vamos provando que somos capazes. (IZADORA)

É admirável que frente a tantas adversidades as iniciantes mantem-se convictas da sua opção profissional e se apóiam nos resultados positivos do trabalho para continuar lutando.

Mas, as ações das professoras, não desresponsabilizam a escola de seu papel junto aos profissionais que estão chegando. Contratar as professoras e atribuir-lhes uma turma sem lhes oferecer subsídios necessários, é uma prática bastante limitadora do cumprimento do papel social da escola na relação com seus profissionais, especialmente, quando se trata de professores iniciantes.

Pérez Gómez (2001) declara que a escola, ao agir com base apenas instrumental, nega sua função socializadora, que é a essência do desenvolvimento institucional, indispensável para que as atividades escolares tenham significação e relevância à própria instituição e aos sujeitos que ali estão. Não convém à escola, que hoje é concebida culturalmente como espaço de vida, de compartilhamentos, de convivência e de socialização, “dessocializar as relações e os intercâmbios docentes no incremento do controle técnico e burocrático [...]”. (p.157). Mesmo que prime pela objetividade para o alcance de seus fins, a escola não pode abrir mão de atuar no desenvolvimento social, cultural e humano dos sujeitos.

Outra professora que também passou por situação similar em outra escola, faz uma leitura da situação:

Eu penso que isso é uma forma de nos testar. A escola faz assim, vê que a pessoa não tem experiência e quer fazer o teste, ver até onde a gente vai dar conta, se vai ter domínio da sala de aula. Se dermos conta, aí ela vai te dar o apoio, mas ela faz o teste primeiro. E eu falo conscientemente, não é algo que parece ser, é algo que é, que acontece mesmo. (CIDA)

Diante dos dados empíricos, percebe-se a dimensão das dificuldades que as professoras iniciantes têm vivenciado na fase de inserção profissional, pois ora são colocadas em situações arriscadas, ora são testadas para saber do que são capazes. Não ter experiência na docência, ao contrário do que pensa e faz a escola, como afirma a professora, é uma condição que, por si só, legitima a necessidade de um acolhimento formalizado e sistematizado de apoio aos profissionais iniciantes, pois isso as ajudará a desenvolver a capacidade de reflexão, de crítica e aprender a ensinar, como afirma Marcelo Garcia (2009a).

Representando a escola, duas supervisoras admitem que não há iniciativas para acolhimento das iniciantes, apenas uma conversa inicial permeada por breves orientações. Seus depoimentos são claros a esse respeito:

[...] é sempre assim mesmo, uma conversa inicial, as orientações sobre a escola, sobre a classe, e no mais é o professor sozinho mesmo. Eu, como supervisora tento conversar, me coloco à disposição dos professores, mas não tem nada específico para quem está começando na docência, nesse sentido a escola pública está em falta, porque o início da carreira não é muito fácil. (ANDRÉIA)

Não, não há nada específico, o apoio é aquele normal de orientar, de passar as informações, de orientar quando precisam de ajuda, de chamar atenção para algumas questões, mas não tem nada específico não. Normalmente sou eu que faço isso, tenho mais contato com elas, no dia a dia estamos juntas, então eu oriento, eu fico por perto. (VIVIAN)

Mesmo que tenham uma conversa inicial com as professoras iniciantes e dêem algumas orientações, parece pouco, tendo em vista que as práticas escolares, no papel de professoras, lhes são muito novas, algumas muito complexas, o que requer tanto sua predisposição para aprender como as contribuições advindas do seu contexto de trabalho, especificamente da equipe gestora e dos professores experientes.

Assim, cabe à escola acolher e dar continuidade à socialização das professoras à profissão, iniciada em suas primeiras experiências escolares e, mais tarde, na formação inicial como bem expressam Lüdke e Boing (2012). É nesse período da inserção profissional que a socialização das iniciantes quanto às normas de funcionamento da escola, às rotinas e práticas, os aspectos políticos e pedagógicos que dizem respeito ao seu trabalho geram, com maior intensidade, os conhecimentos e destrezas de que necessitam para ensinar.

Sob essa perspectiva, as queixas das docentes procedem, pois os dados evidenciam “dias difíceis” em vez de atitudes acolhedoras e socializadoras como relata Patrícia:

Os primeiros dias foram muito difíceis mesmo, um grande desafio, porque eu pensava, poxa, não era isso que eu imaginava, não era isso que eu idealizava. Eu, claro, idealizei uma sala de aula para mim, muito diferente da realidade que estou, mas se é nesse contexto que eu estou tenho que tentar fazer o melhor. (PATRÍCIA)

A fala da professora, mesmo que demonstre certa aflição por não vivenciar na inserção o que idealizou para si, parece ter um significado importante para sua atuação e desenvolvimento na carreira, pois, reconhecer a distância entre o ideal e o real de uma sala de aula e a necessidade de fazer o melhor. Confirma, com base nos estudos de Tardif e Raymond

(2000), a capacidade de reajustar expectativas e percepções anteriores acerca da docência, o que permite aos professores situar melhor o ensino, os alunos e suas necessidades e, com isso, não submergir aos *dias difíceis*. Essas reações chamam a atenção nesse grupo de professoras iniciantes e os depoimentos abaixo ratificam:

Eu concordo plenamente com o que disse as meninas, eu também sinto que tem dias que as coisas estão mais difíceis e às vezes bate uma insegurança, mas depois passa e a gente vai ganhando experiência e se encontrando [...].
(CIDA)

Eu sei que isso vai passar, essas dificuldades vão ficando para trás, já estão ficando, tem coisas que eu temia e já não temo mais, sinto que estou mais forte a cada dia, que minhas crenças e convicções estão se fortalecendo a partir da prática que tenho exercido, é isso, não desisto mesmo. (IZADORA)

Mais que as dificuldades sentidas, prevalece nas falas das iniciantes o desejo de seguir em frente, fortalecidas por suas crenças e convicções e pela experiência que estão adquirindo. Por mais difícil e complexo que seja o início da carreira, esse comportamento das iniciantes é potencialmente favorável à inserção profissional e representa uma forma de sobreviver na profissão, sem entrar no círculo vicioso da alienação e do desinvestimento, conforme pontua Cavaco (1995).

Imbuídas de desejos, vontades e convicções, necessitam viver o início da docência de modo que possam ajustar suas necessidades de aprender a ensinar a um percurso singular em que poderão se descobrir na profissão, conhecer possibilidades de atuação e aprender continuamente. Porém, isso só é possível, se for construído por meio do diálogo, da ação compartilhada e socializadora, pois a docência é uma atividade que se desenvolve permeada por relações interpessoais em que, cada um, ao cumprir seu papel, contribui com o outro e juntos desenvolvem ações que levam a alcançar objetivos comuns, fundamentais ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Assim, infere-se que são esses movimentos realizados pelos sujeitos da escola e a intensidade com que ocorrem é que definem o clima de trabalho de uma instituição escolar.

7.2.2.2 Clima de trabalho na escola

A escola, permeada por seus valores, suas tradições, rotinas e princípios, põe em evidência um modo particular de atuação e organização que marca fortemente suas práticas. É este modo particular de funcionamento que define, entre outras questões, as relações entre os

sujeitos e a forma como desempenham seu trabalho. E, nesse movimento, em que interesses, desejos e saberes se entrecruzam, que o clima de trabalho vai sendo definido, desencadeando fatores que influenciam o conteúdo e a forma como os sujeitos escolares se relacionam e desenvolvem suas atividades.

Para elucidar o conteúdo e a forma da cultura da escola, recorre-se a Pérez Gómez (2001) que explica que o conteúdo refere-se ao modo essencial como a atividade educativa é desenvolvida, marcado pelos conceitos, teorias, estratégias de atuação, valores e hábitos compartilhados pelo grupo de profissionais; a forma diz respeito às condições concretas em que o trabalho é desenvolvido, especialmente a maneira como as relações se articulam. Nesse sentido, entende-se que conteúdo e forma definem a cultura da escola que, por sua vez, pode determinar o clima de trabalho que tanto pode ser favorável, receptivo, humano ou desfavorável, negativo, frio e frustrante.

A cultura da escola e o clima de trabalho exercem grande influência nos professores em processo de inserção que encontram valores, normas e princípios sendo vivenciados e um clima de trabalho, manifestado no grau de satisfação material e emocional dos sujeitos da escola, como bem explica Acosta (2011).

Nesse processo, destaca-se o papel dos gestores em promover um clima de trabalho favorável na escola, contribuindo para que relações de confiança, de cordialidade, de interesse pelo outro e de ajuda mútua prevaleçam, pois são fatores determinantes para o bom andamento das atividades escolares. (LIBÂNEO, 2004).

Na presente pesquisa, toma-se o clima de trabalho como pano de fundo para abordar a forma como as escolas em que atuam as professoras iniciantes lidam com o processo de inserção profissional.

O conceito de clima de trabalho ou clima organizacional que se assume nessa pesquisa é o de Libâneo (2004) que o define como uma série de características que são perceptíveis do ponto de vista da organização e que podem ser indicadoras da forma como as instituições agem em relação aos seus membros e como influenciam o comportamento das pessoas; e ainda, como elemento que reflete os processos de trabalho, as formas de comunicação, organização e gestão da instituição. O que se evidencia a partir dessa concepção, é o modo como as pessoas percebem o seu ambiente de trabalho mais do que a realidade objetiva.

O que se manifestou às iniciantes com certa regularidade, foi um clima pouco favorável, expresso pelo baixo nível de consideração e atenção com a pessoa e a profissional que estava

chegando, advindo, principalmente da parte das professoras que já se encontravam na escola há mais tempo.

Os depoimentos abaixo são a expressão do que vivenciaram as iniciantes:

Quando a gente chega numa escola, principalmente quando somos novatas ainda, ninguém olha pra gente não, acho que se fosse de cabelo azul, nem assim me enxergariam ali como professora. Eu, principalmente, que tenho essa cara de menina [mas só a cara, já sou velhinha...risos] pior ainda. Eu me senti uma intrusa na escola, nem tinha vontade de ir a sala dos professores na hora do recreio, demorava na sala de aula, [...] É uma sensação ruim e não é que eu não queria me relacionar com elas, eu queria sim, mas estava difícil chegar. (CLARA)

Eu, pra falar a verdade, me senti um zero a esquerda [risos] um nada né, tamanha a desconsideração com a minha presença. Claro, se não me conhecem não iriam falar muito comigo mesmo, isso eu já esperava, mas fingir que eu não estava ali, que eu não existo, nossa a gente não faz isso com ninguém, pelo contrário, nesses casos, tentamos ser cordiais pelo menos. (FABIANA)

Então, se você chega na escola, começa a querer trocar uma ideia, perguntar alguma coisa, é porque você está querendo aparecer para as que já estão lá. [...] Aí, o que acontece? Ou você desiste de perguntar e querer saber algumas coisas ou tenta fazer tudo sozinha, mas eu tenho, cuidadosamente, tentado chegar, perguntar, me envolver com as pessoas daquela escola. [...]. (IZADORA)

Rejeição, frieza, distanciamento, foi o que as professoras iniciantes sentiram da parte de suas colegas experientes o que é, sem dúvida, um aspecto ao clima da escola, pois a falta de abertura para o outro gera relações frágeis, prejudiciais à escola, aos professores e alunos. Sentir-se intrusa, zero à esquerda ou invisível, talvez seja o reflexo da invisibilidade histórica que acomete os professores em nossa sociedade, mas não justifica a forma como as iniciantes foram tratadas pelas próprias colegas. Considera-se que este é o quadro da invisibilidade exposto por Cavaco (1995), que desrespeita e desvaloriza uma colega ingressante na carreira, dificultando sua integração tanto à cultura da escola como à categoria profissional da qual passa a fazer parte.

As supervisoras das escolas percebem esse distanciamento entre as iniciantes e as experientes, como é possível constatar:

Sinceramente, eu acho que há um pouco de resistência das colegas, parece que não dão muita atenção aos novatos, deixam um pouco pra lá nem dão muita atenção, eu falo para as meninas [as iniciantes] procurarem se entrosar, ficar na sala dos professores na hora do recreio, tento assim promover a interação entre elas, mas nem sempre conseguem chegar, tem hora que eu percebo que é como se as meninas não estivessem aqui. (VIVIAN)

Quando elas chegam nós apresentamos, dizemos quem é e tal, isso de maneira informal, na sala dos professores. Mas no começo é uma relação mais fria, as que estão chegando de um lado mais quietas, as outras professoras de outro lado, sem se entrosarem muito, é até engraçado porque parece que tem medo umas das outras. Eu faço o que posso para ajudar, me coloco à disposição sempre que precisam [...] (HELLEN)

Ainda que as supervisoras afirmem que tentam diminuir o distanciamento ou a negatividade das relações entre iniciantes e experientes, nota-se que não percebem a situação específica da iniciante. Essa falta de tato das supervisoras, reforça a sensação negativa do clima de trabalho encontrado pelas iniciantes ao ingressarem nas escolas.

O comportamento das professoras experientes pode ser explicado pelo próprio fato de saberem que as colegas são iniciantes, recém formadas, trazem saberes atualizados e isso pode mexer com a escola, com a rotina a que estão acomodadas, como relatou uma diretora:

Eu percebo que tem uma barreira entre quem já está na escola com aqueles que chegam, isso é o que acontece normalmente, parece que se sentem ameaçados, porque quem está chegando, ainda mais se é jovem, que acabou de formar como a Clara é ainda pior, não sei se é porque estudou recentemente, está atualizada, ou se é porque é jovem e tem mais disposição. (MARIA ELISA)

Uma supervisora ratifica o que diz a diretora:

[...] porque elas estão sempre dispostas a fazer alguma coisa, como eu já falei, querem sempre fazer algo diferente, aulas criativas, então isso demonstra que não estão acomodadas e as outras vão percebendo isso e começam a olhar com certa frieza as colegas. Não devia acontecer, mas acontece quando chega uma novata. (VIVIAN)

Considerando o que dizem a diretora e a supervisora, nota-se que a forma como as iniciantes são vistas e tratadas pelas professoras experientes faz parte do clima da escola, cujos padrões e características manifestam ausência de integração entre os professores. Observa-se que as reações de indiferença às iniciantes vêm da parte das professoras experientes, mas atuar na promoção de relações de trabalho saudáveis, receptivas e comprometidas com a função social da escola é uma tarefa da equipe gestora. Diretoras e supervisoras têm conhecimento do que ocorre entre experientes e iniciantes, mas suas ações pouco têm amenizado as relações entre as professoras. Questionadas sobre a implementação de ações que aproximem novatas e experientes obteve-se como resposta:

A gente faz reuniões, tem o Módulo II de quinze em quinze dias que é uma reunião com todas, tem as festividades, os projetos da escola, são essas as

formas de aproximação que a gente utiliza, porque nós valorizamos o trabalho em equipe, por isso tem que aproximar. (HELLEN)

Uma resposta evasiva que não diz sobre o que é feito concretamente, pois dependendo da maneira como ocorrem as reuniões ou os encontros do Módulo II, não se pode dizer que servem ao propósito de promover as relações interpessoais. Por isso retornou-se à pergunta, questionando se havia alguma ação específica voltada para integração das iniciantes ao grupo, por exemplo, designar uma professora experiente para acompanhar a iniciante durante o primeiro mês de trabalho. A resposta da supervisora, nesse momento, foi direta: “*Não, algo especial assim não, nunca fizemos isso, mas quando elas precisam de alguma coisa elas me procuram e sou eu que ajudo*” (HELLEN).

Além dessa falta de solidariedade e de ações que amenizem o clima de trabalho, outro aspecto que também se evidenciou na maioria das escolas, foi a falta de confiança nos saberes das iniciantes. O relato a seguir, embora longo, é muito expressivo dessa falta de confiança no trabalho de uma professora iniciante, substituta:

A minha experiência inicial foi bem marcante. Como eu disse, comecei como professora substituta, uma licença maternidade, imagina, já é uma situação difícil esse começo, como substituta então. Mas fui para a sala de aula no primeiro dia decidida a fazer as crianças gostarem de mim. Preparei a aula, algumas brincadeiras, levei balinhas, tinha que ter uma estratégia inteligente, porque se eles não gostassem de mim, aí sim seria bem difícil. E deu tudo certo, foi um dia longo, me perdi algumas vezes, a sala de aula ficou um pouco barulhenta, mas foi bom. No dia seguinte a supervisora veio dizer que eu devia seguir o plano da outra professora que estava em outra turma do mesmo ano. Disse que ela tinha mais experiência e que isso me ajudaria. Na hora eu até aceitei, mas depois de refletir um pouco sobre isso, vi que isso não era certo. A turma dela era uma e a minha outra e apenas reproduzir o que uma professora havia planejado fugia aos meus princípios, ao meu aprendizado. Aí resolvi fazer do meu jeito. O conteúdo era basicamente o mesmo, mas a forma tinha que ser a minha. Tudo isso me chocou muito, me mandou fazer algo que já estava pronto, apenas aplicar, acho que ela quis me desvalorizar como professora. Essa falta de confiança no trabalho de quem está iniciando é uma forma de desvalorização, eu acho. (MARIANA)

Esse episódio exemplifica o que vivencia uma professora iniciante no contexto brasileiro, por não ter uma colocação de trabalho definida e ter que se submeter a situações complexas como essa e, ainda, com pouco apoio, conforme relata a professora.

Mais do que as ações da professora iniciante que parecem indicar uma concepção de educação centrada na aprendizagem do aluno, o que é bastante condizente com a literatura

atual, avalia-se a atitude da supervisora¹⁵ que não considera a classe como ponto de partida do trabalho docente e toma o ensino como uma ação neutra que descaracteriza a necessidade fundamental da relação entre professores e alunos. Nota-se claramente um embate de concepções de ensino, tendo de um lado uma concepção aberta e flexível, de outro uma concepção que se fecha em modelos padronizados.

Nesse sentido, percebe-se que a professora, mesmo tendo confiança em seus saberes e determinação sobre sua ação, enfrenta grandes dificuldades no processo de inserção profissional. Concernente a isso, Cunha (2012, p. 2) ratifica que os professores iniciantes “são jogados ao leão, sem que haja uma preocupação com a construção de sua profissionalidade e com o acompanhamento cotidiano”.

Concordando com a forma de pensar da professora Mariana, a professora Nara expõe:

Eu também penso assim como a Mariana, é difícil chegar numa escola e ver que suas crenças, seus valores, seus conhecimentos, podem ir literalmente para o ralo e, no meu caso, só não foram ainda porque acredito que minha base de conhecimentos é boa, o que eu aprendi durante minha formação e no Pibid, principalmente, ainda é válido para mim. Tenho que acreditar nisso, mas, por outro lado, não consegui ainda fazer com que as pessoas confiem em mim, que dêem credibilidade ao meu saber, às minhas ideias. Ainda não desisti de tentar e minha estratégia é me aproximar de alguma colega que vejo que é mais acessível, que também quer tentar algo diferente.
(NARA)

A professora revela como se sente na relação com seus pares: falta de confiança em seus saberes, no entanto, como afirma, são esses mesmos saberes que validam e motivam sua ação docente. Este parece ser um dilema da profissão que recai fortemente sobre as iniciantes, ou seja, ao mesmo tempo em que se sentem confiantes e motivadas, necessitam da credibilidade e da confiança dos outros sobre seu trabalho.

A par disso pode-se ratificar a necessidade de as professoras iniciantes terem pontos de apoio nas escolas a fim de fortalecerem sua confiança e suas referências profissionais. Esses pontos de apoio podem ser os pares experientes, uma supervisora ou outras pessoas da equipe gestora que assista as iniciantes, pessoas que ouçam e discutam com elas suas ideias, como elas mesmo pedem. Acredita-se que este seja um caminho para às escolas, que além de cumprir seu papel na socialização das professoras iniciantes, podem também fomentar valores

¹⁵ Ressalta que essa supervisora não foi entrevistada nessa pesquisa, pois a iniciante já se encontrava trabalhando em outra escola.

institucionais imprescindíveis para conseguir um clima organizacional favorável ao efetivo desempenho de todos.

Destaca-se da fala das professoras a necessidade de se sentirem valorizadas pelo trabalho que desenvolvem, de terem suas ações reconhecidas e validadas, especialmente, por seus pares. Não sendo assim, há que se buscar outra forma e, entre a desconfiança dos outros e a confiança em si mesmas, apontam como conseguiram encontrar um lugar melhor dentro da condição de iniciante:

*Mas, à medida que o tempo passa a gente vai ganhando confiança em nós mesmas, a experiência vai mostrando qual a melhor forma e a hora certa de agir, a família também passa a confiar mais, porque eles [os alunos] são muito pequenos, muito dependentes. Mas, foram as discussões da graduação, os textos lidos, as falas da coordenadora do Pibid, que eu vou recordando e vendo que **as coisas não estão perdidas** e é isso que me segura até hoje e digo isso com toda certeza, se eu não tivesse a formação que eu tenho e um pouco de conhecimento sobre a educação infantil, eu não estaria mais aqui. Agora, não posso negar que **tenho aprendido muito** e é isso que me dá forças. (NATHÁLIA – grifos meus)*

*Dar conta de uma sala de aula, 25 alunos, cada um com suas especificidades, desenvolver bem o conteúdo de forma que todos aprendam, ter uma boa estratégia de ensino, é um pouco difícil e eu estou sozinha pra fazer tudo isso, **mas eu tenho conseguido**, eu tenho que estudar todos os dias, **eu estudo mesmo**, pego meus textos da faculdade, vou pra internet, e **isso me dá mais segurança**. Eu não fico parada e pra dar conta de uma boa aula que seja interessante para o aluno a gente tem que virar uma super professora. **Mas eu gosto e acho que estou pegando o jeito**, aprendendo a dar aula essa é a verdade. (FABIANA – grifos meus)*

Apenas os trechos em destaque dão sentido ao que sentem e fazem as iniciantes nesse momento desfavorável da carreira. Desfavorável, porque não encontraram nas escolas um ambiente que torna mais amena a tarefa docente ou que as levem a um lugar melhor e mais confortável dentro da docência. Como declara Marcelo Garcia (2010, p. 5), esse é um grande paradoxo que acomete aos professores iniciantes, pois “enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula.”

Com todo esse nível de desconfiança no trabalho das iniciantes, elas têm poucas oportunidades para contribuir com a escola e suas ideias não são levadas a sério, sendo este outro importante aspecto que interfere no clima de trabalho da escola.

É o que conta Mariana:

Eu e a Nara que somos novatas lá, gostaríamos de fazer algo diferente, mas nem sempre conseguimos. Às vezes arriscamos dar uma ou outra ideia que nem sequer é ouvida ou se ouvem, parecem indiferentes. Temos vontade de fazer coisas novas, um teatro, uma contação de histórias, mas tem um script pronto que precisa ser seguido. Tem até uma fala interessante de uma professora que já está quase aposentando que ao ouvir uma de nossas ideias, disse que de fato ela está precisando sair, porque as mais novas estão chegando cheias de ideias, mas ela não estava disposta a fazer isso, porque daria muito trabalho. Então, é a isso que estamos expostas nas escolas, eu até falei para a Nara outro dia, que estou ficando cansada, por outro lado, se eu não fizer isso, não serei eu mesma, pois estarei deixando de fazer o que acredito. (MARIANA)

A professora Mariana lamenta a falta de acolhimento de suas ideias pelas colegas, que preferem seguir um “script pronto”, provavelmente, já naturalizado em suas práticas. A professora se ressentida da situação, declara-se cansada, mas mantém firme seus propósitos. Para isso, conta com o apoio de sua colega, também iniciante, que em um depoimento semelhante ao seu, expõe:

Eu sigo as normas, trabalho o que foi “determinado” (fez movimento de entre aspas), mas também procuro fazer o que eu acredito. Por exemplo, eu acredito que a criança é capaz de construir conhecimento e que para que isso ocorra devo proporcionar atividades em que elas construam o conhecimento, então, além das atividades determinadas, faço outras mais envolventes e lúdicas e mesmo que falem que eu estou apenas brincando, continuo fazendo e fico muito feliz quando vejo que está valendo a pena porque as crianças estão crescendo. Aí eu falo para a Mariana, não desespera não, nós vamos conseguir. (NARA)

Uma professora fala em “script pronto”, a outra em trabalho “determinado”, expressões fortes que revelam a cultura implantada na escola, formal, rotineira, burocrática com implicações nas práticas docentes, mas, especificamente, afetando de forma negativa a prática das iniciantes.

Mariana e Nara são iniciantes que atuam na educação infantil e é natural que queiram preparar um teatro e contar histórias, pois são atividades muito apropriadas para crianças nessa fase escolar. O relato abaixo, de outra iniciante, mostra de onde vem esse desejo:

Nós sabemos da importância do lúdico para a criança então queremos colocar isso em prática. O Pibid contribuiu muito, mas muito mesmo, principalmente quanto a ludicidade como forma de trabalho, porque até então eu não tinha essa visão do ensino baseado no lúdico. O Pibid me ensinou a trabalhar esse lúdico em sala de aula, é um teatro, um jogo, uma brincadeira, uma história que envolva a criança e ela aprenda [...]. (FABIANA)

O depoimento de Fabiana ilustra as contribuições do Pibid para as práticas da educação infantil. Elas viveram experiência de um trabalho lúdico durante o Pibid e reconhecem o valor para o desenvolvimento infantil. Mas o que elas encontram nas escolas, são ideias e concepções que caminham no sentido de manter práticas rotineiras, o que provoca choque de concepções.

No entanto, essa resistência a novas ideias, que poderia funcionar como uma desculpa para deixar o barco navegar conforme a correnteza, teve outro significado para as iniciantes, o da coragem, da determinação e da sensibilidade de dizer *se eu não fizer isso, não serei eu mesma, pois estarei deixando de fazer o que acredito*(MARIANA); e, *não desespere não, nós vamos conseguir* (NARA).

Acredita-se que este seja o motivo de não se entregarem a uma prática que, segundo Fontana (2000, p. 110), “nos expropria do “ser profissional”, na medida em que, reduzindo-nos a executantes das normas, vai cerceando as possibilidades de produção e de elaboração, em nós, dos saberes de nosso ofício, pela participação efetiva na sua organização”.

De toda forma, é importante lembrar que as professoras estão iniciando a vida profissional e que precisam de oportunidades para se integrar à cultura da escola e colocar em ação os seus saberes, analisar sua prática, equilibrar suas necessidades às exigências do trabalho docente; precisam se envolver com a escola, se sentir parte dela e ter a oportunidade de contribuir efetivamente com o projeto educativo que desenvolvem. Mas isso requer abertura, delas próprias e dos outros, requer colaboração e confiança em seus saberes, a fim de que superem os sentimentos negativos e consolidem, no exercício profissional, experiências tão relevantes como foram as do Pibid, as quais elas sempre mencionam:

O que eu mais sinto é não poder trabalhar em equipe como era no Pibid, a gente fazia tudo junto, uma ajudava a outra, nossas ideias eram ouvidas e mesmo que não fossem aceitas discutíamos outras formas, mas na escola isso não ocorre, eu nem fico dando muitas ideias, porque não me ouvem, umas colegas dão até umas risadinhas como se dissessem, isso é bobeira.
(FABIANA)

O fato de se reportarem ao Pibid mostra quão marcante foi a experiência e também a discrepância entre o que o programa lhes proporcionou e o clima que vivenciam nas escolas, que vai no sentido contrário das suas expectativas, ou seja, o desejo de realizar um trabalho em parceria com outros professores. A esse respeito, recorre-se a Lima (2002), que enfatiza os benefícios de parcerias entre professores afirmando que,

a essência de um controle profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contato estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade. (LIMA, 2002, p.41).

Tomar o trabalho colaborativo como um mecanismo de interação entre as professoras, ou provocar o “contato estimulante” como declara Lima (2002), é essencial ao controle e crescimento profissional, o que poderá reverter em energia, entusiasmo e muitas aprendizagens aos professores, alunos, e à instituição como um todo.

A promoção da colaboração entre professores, seja na divisão de responsabilidades, na execução de projetos e nas tomadas de decisões, é um dos papéis da equipe gestora que, agindo assim, dará a todos a oportunidade de integração à cultura da escola e de crescimento profissional. Essa é também uma forma de ajudar as professoras iniciantes a construírem uma identificação com a instituição, para que se sintam parte do corpo profissional das escolas e que promovam, junto com seus colegas, interações eficazes e coesas que levem ao alcance dos objetivos institucionais. Adotando tal procedimento, a escola poderá estimular um clima de trabalho favorável à progressão dos professores, independente da fase da carreira em que estiverem, mas, especialmente, das professoras iniciantes, cuja fase requer atenção redobrada.

As escolas precisam assumir tal proposição a fim de gerar um ambiente e um clima de acolhimento e de participação. As professoras iniciantes enxergam isso:

[...] há um grupo na escola, mas não com os mesmos propósitos, porque tem muito individualismo, é cada uma na sua sala, cada uma realizando um tipo de trabalho, sem discussões, sem reflexão, por isso eu digo que há muito individualismo. O que eu mais sinto falta hoje é desse trabalho conjunto, de encontros, reuniões para tratar das questões pedagógicas. (NATHÁLIA)

De um modo geral, o que se percebe é que as professoras estão tentando alcançar um equilíbrio, querem ser aceitas. Assim, as oportunidades de integração ao coletivo de professores não são desperdiçadas por elas, conforme revelam as supervisoras:

Na escola a gente tenta fazer esse trabalho em equipe, mas algumas professoras não querem, acham que dá trabalho e até se isolam um pouco das outras para não trabalhar junto. Mas eu vejo que as meninas [iniciantes] querem fazer isso. Nas reuniões elas dão opinião, sugerem algumas atividades para o grupo, apesar de ter algumas professoras que são mais fechadas e não querem nem ouvir. O que me impressiona é que sempre falam com segurança, sabem argumentar e até tentam convencer as outras, mas sabem respeitar as colegas também, então com jeitinho elas estão chegando, se aproximando sem querer aparecer, sem querer ser mais que os outros, estão se ambientando na escola. (ANDRÉIA)

A Clara sempre participa, dá opinião e até faz sugestões. É interessada, gosta de aprender, de pesquisar e o que ela sugere é interessante. Mas algumas colocam dificuldades e não querem fazer, mas mesmo assim eu vejo que ela faz porque gosta de uma atividade diferente, faz muitos jogos com as crianças. [...]ela sempre insiste com uma ou outra colega para trabalharem juntas. (HELLEN)

Da voz das supervisoras, não há referências a alguma iniciativa da escola que ampare as iniciantes nesse processo, pelo contrário, afirmam que as iniciativas são das próprias professoras que buscam aproximação das colegas e adaptação ao contexto das escolas, a fim de encontrar uma maneira de ajustar-se à realidade. Nota-se, de um modo geral, que é pelo próprio esforço e interesse que as professoras iniciantes têm procurado cuidar do ensino, das aprendizagens dos alunos, das questões burocráticas que envolvem o trabalho docente e outras inúmeras atividades que lhes são designadas. Não é fácil às iniciantes vencer, sozinhas, todas essas dificuldades e, ao mesmo tempo, cumprir todas as suas obrigações, mas os dados vêm mostrando que essa é a realidade da inserção profissional dos professores.

O que está em jogo, nesse caso, é a atitude das professoras iniciantes de se expor, de querer se aproximar das colegas, de chamar para si o mandato da docência compartilhada, para o que se encontra explicação nos estudos de Cochran-Smith (2012), que declara ser essa uma postura de “desprivatização da prática”, que significa abrir seu trabalho para outros. A desprivatização da prática ocorre, geralmente, em contextos em que a colaboração, a partilha e o apoio mútuo estão presentes e, segundo a autora, permite às pessoas gerar conhecimentos e construir seu trabalho sob bases coletivas. O que se nota, nesta pesquisa, é que as professoras iniciantes, tanto estão tentando fazer isso, como querem que as colegas mais experientes também o façam para que, mutuamente, se beneficiem das experiências e saberes umas das outras. Elas desejam atuar de forma compartilhada como demonstram em seus relatos:

Seria tão bom se a gente pudesse ter um momento semanal [pausa] acho que é pedir muito né, poderia ser mensal mesmo, para podermos conversar, estudar, discutir sobre a nossa realidade. Seria muito bom! Isso nos dá força, lembram no Pibid como saíamos animadas dos nossos encontros de estudo? Mas na escola é tudo muito isolado, cada um fazendo uma coisa diferente e eu não acho isso legal. [...] e eu fico me sentindo meio fora do contexto, porque eu quero fazer aulas diferentes, um projeto compartilhado que seja interessante para as crianças, mas as outras não querem. (FABIANA)

Eu concordo com a Fabiana, nós tínhamos esse entrosamento no Pibid e na escola é raro acontecer e isso é ruim porque a gente fica presa. Eu estou pensando em propor para a minha colega realizarmos uma gincana de matemática com nossos alunos, fizemos uma no Pibid e os alunos amaram,

ficaram entusiasmados, estudaram bastante, são essas coisas assim que eu sinto falta, porque eu não quero ficar na mesmice como eu vejo muito na escola. (FABÍOLA)

Nota-se, pelos depoimentos, que as professoras iniciantes estão buscando desprivatizar as práticas nas escolas, pois há empenho em dialogar com as colegas e em sugerir atividades que possam realizar em conjunto. Fazem isso, porque reconhecem como foi importante a experiência compartilhada no Pibid e parecem querer repeti-la na prática profissional. Seus relatos apontam o anseio que têm de alterar a realidade por meio do desenvolvimento de alternativas pedagógicas mais efetivas para o ensino, evidenciando uma visão crítica e transformadora da ação docente.

A atitude das iniciantes pode ser bastante promissora ao momento da inserção profissional que atravessam, pois a docência compartilhada e refletida entre os pares, ou a docência desprivatizada é, segundo Cochran-Smith (2012), a forma mais efetiva de aprender a ensinar. Esse sentido que procuram dar ao trabalho docente se destaca em suas falas e parece ir além do fato de querer se dar bem com as colegas, pois o que almejam é um trabalho conjunto, que se assente na partilha e na troca de conhecimentos. Além disso, evidencia-se a preocupação com a aprendizagem dos alunos, demonstrada quando se referem ao desejo de realizar *um projeto compartilhado, interessante para as crianças* (FABIANA) ou *uma gincana de matemática* (FABÍOLA).

Acredita-se que essa postura das iniciantes seja resultado do processo formativo que vivenciaram, especialmente no Pibid, que lhes proporcionou ampla interação com as colegas, coordenadora e supervisora do programa. Nesse sentido, com apoio em Lima (2002), pondera-se que as concepções de trabalho compartilhado das professoras iniciantes têm bases “fortes”, mas se chocam com as bases “fracas” de interação dentro das escolas, as quais, contraditoriamente, têm sido obstáculos para a implementação da ação conjunta que desejam e de uma inserção profissional mais prazerosa.

Assim, cabe à escola se organizar para acolher os professores iniciantes, abrir-lhes as portas e implementar esforços para que essa passagem para dentro da profissão seja significativa e vá ajustando dificuldades, necessidades e realidade concreta.

Em todos os relatos das iniciantes há características que legitimam as reais dificuldades da inserção profissional que outras pesquisas como as de Furlan (2011), Nono (2011), Pepe (2014) já anunciaram, como insegurança, tensão, medo, falta de apoio, isolamento, mas sobressaem nesta pesquisa, as dificuldades de interação entre as professoras iniciantes e as

experientes. É um fato real, e avalia-se que apresenta precedentes de natureza política, profissional e cultural, com forte influência nas escolas, na prática dos professores e, especialmente, no processo de inserção profissional das professoras. Natureza política que se relaciona com a participação, o comprometimento com a escola, com as tomadas de decisões que, mesmo sendo parte do discurso presente nas instituições há algum tempo, não avançam ao ponto de se efetivarem na prática escolar; natureza profissional que se explica pela baixa adesão das professoras experientes aos processos colaborativos, perpetuando comportamentos individualistas, pouco flexíveis, advindos da organização curricular fragmentada, como bem elucidam Fullan e Hargreaves (2000); natureza cultural que é decorrente dos valores, padrões e princípios (políticos e profissionais) que condicionam, medeiam e determinam o conteúdo e a forma das interações entre os professores.

Diante dessas considerações, assevera-se que as dificuldades das iniciantes, de consolidar a entrada na vida profissional, está permeada pelo conteúdo manifestado na cultura da escola, que revela um trabalho individualizado, disperso e rotineiro; e pela forma dessa cultura, que realça relacionamentos frágeis e com baixo nível de integração entre professores experientes e as iniciantes na realização das atividades de ensino. Tudo isso pode se converter em prejuízo para as escolas, professores e alunos, mas, especialmente, às professoras iniciantes, que embora se mostrem motivadas pelo trabalho, necessitam e querem participar mais ativamente da vida da escola, movimentar-se profissionalmente no sentido da ação-reflexão-ação, envolver-se com uma prática educacional humanizadora e emancipatória, tanto de si, como dos outros ao seu redor, aspectos que as ajudarão a consolidar a docência.

Esse parece ser o desejo das professoras iniciantes que em nenhum momento demonstraram desânimo ou vontade de desistir da profissão, apesar das insatisfações que sentiram. Suas reações frente às adversidades foram sempre positivas e é possível perceber que estão conseguindo encaminhá-las na direção de um trabalho docente que prioriza a aprendizagem dos alunos.

Tomando como base as pesquisas que tratam do início da carreira dos professores, nota-se que na maioria delas, no período da inserção profissional, é comum que ocorra o “choque de realidade” descrito por Huberman (1992), o qual se fez presente as professoras iniciantes que participam desta pesquisa, provocado principalmente, pelo medo, tensão, ansiedade e a angústia dos primeiros encontros profissionais. Talvez, para algumas, o choque tenha sido mais intenso e para outras um choque mais brando, mas em qualquer situação, evidenciou-se a complexidade da inserção na carreira, mostrando a distância entre o que idealizavam para a

prática profissional e as reais condições em que se dá o trabalho docente. No entanto, o que se destaca, é que para nenhuma das professoras o choque foi imobilizante, pois reagiram a ele, mostraram coragem, vontade e determinação para superar as dificuldades, mesmo não tendo recebido o apoio de que precisavam. Sobreviveram, mas não sem alcançarem uma atitude mobilizadora de suas capacidades e habilidades pessoais e de seus conhecimentos acerca da docência, para que atuassem na resolução das situações concretas que emergiram da prática.

O sentido de sobrevivência já era um movimento tácito que as iniciantes realizavam, por confiarem nas suas próprias capacidades, como se pode notar nos relatos abaixo:

Eu concordo, acho que temos bagagem para fazer um bom trabalho sim, o Pibid nos mostrou isso, fomos lá e fizemos, agora que temos a nossa sala de aula queremos fazer ainda mais, precisamos desse espaço e não está sendo fácil conquistar, olha o jogo de cintura que temos que ter para sermos aceitas. (IZADORA)

E eu penso assim, a cada dia a gente vai amadurecendo, ganhando mais autonomia, tomando decisões de forma mais segura. E, também, que coisas boas contaminam, motivação gera motivação, otimismo gera otimismo, então estou percebendo que todas nós estamos buscando isso, querendo fazer diferente da forma como faz a escola, fomos motivadas durante a formação a fazer isso. (MARIANA)

Suas reações surpreendem por não se submeterem às condições definidas pela escola da escola. Outros sentidos, relacionados à descoberta e ao enfrentamento dos desafios, se sobrepuseram ao choque de realidade.

7.2.3 Descobrir-se professora e enfrentar os desafios do início da carreira

A descoberta é uma característica do início da docência, a descoberta de si, do outro, das capacidades e habilidades pessoais e profissionais, dos conhecimentos adquiridos e tantas outras que podem se manifestar aos professores. Há professores que se descobrem professores antes mesmo de o serem; há aqueles que só conseguem se descobrir na prática, no contato com a docência; há também os que descobrem que a docência não é o seu lugar.

Conforme Huberman (1992), a descoberta está vinculada ao entusiasmo pelo que se faz, por iniciar na carreira escolhida, por fazer parte de um grupo profissional, o que agrega responsabilidade e comprometimento no desenvolvimento da atividade profissional, mas que funciona também como apoio no enfrentamento dos desafios da profissão. Assim, como um

círculo em movimento, as descobertas são desencadeadas pelos desafios vencidos que, conseqüentemente, vão resultando em aprendizagens e novos desafios.

A escola e a sala de aula são contextos que apresentam uma multiplicidade de fatores que influenciam o trabalho dos professores e exigem o domínio teórico-prático dos conhecimentos e o manejo de recursos diversos que favoreçam sua ação pedagógica. Ao adentrarem as escolas, os professores iniciantes se deparam com essa realidade que ainda não conhecem bem e são provocados a buscar as soluções necessárias aos problemas, a encontrar respostas aos seus próprios questionamentos e aos dos alunos, enquanto lidam com toda a complexidade do ensino. Se entusiasmados e providos do desejo de realizarem descobertas acerca da docência, garantem forças para enfrentar os desafios da prática profissional.

Os desafios são entendidos nesta pesquisa na perspectiva de Freire (1987, p. 40) quando assinala o valor de uma prática problematizada que é desalienante, não petrificada, cujo enfrentamento resulta em compreensões que vão trazendo respostas às exigências postas pela prática e “se vão reconhecendo, mais e mais como compromisso” e, por conseguinte, gerando transformações e aprendizagens.

Diferentemente das dificuldades, que em alguns momentos causam angústias, tensões e até certa desilusão, às professoras iniciantes, os desafios foram incentivadores e mobilizadores de uma prática significativa, refletida e reconstruída a partir da realidade, ampliada e aprofundada num ir e vir contínuo entre os conhecimentos teóricos e a experiência.

Toma-se o depoimento da professora Patrícia que contou que logo nos primeiros dias de trabalho, mesmo feliz por estar iniciando na profissão, sentiu o peso da responsabilidade que havia assumido perante uma turma de alunos. Esse sentimento foi afirmado pela professora quando revelou: *eu tinha que ensinar e eles tinham que aprender, então isso pesa no começo [...].* A professora parece ter encarado essa situação como um desafio que em pouco tempo conseguiu superar. Eis o seu relato:

[...] Mas depois de uns dois meses fui me acalmando, porque aí já tinha algumas coisas boas acontecendo, eu já tinha um bom relacionamento com os alunos, estava conseguindo dar boas aulas, percebia que os alunos estavam aprendendo [...]. (PATRÍCIA)

Ensinar e aprender, são processos complexos, pois resultam de uma multiplicidade de fatores sociais, psicológicos, culturais, pedagógicos e educacionais, que mediados pelos professores podem dar sentido tanto ao ensino como a aprendizagem dos alunos. A professora, provavelmente, encarou o ensino a partir desses pressupostos e, por isso, sentiu o

peso da responsabilidade que é ensinar. Mas, conforme relata, o resultado da aprendizagem de seus alunos foi se manifestando e, ao mesmo tempo ela percebeu que *estava conseguindo dar boas aulas*. Assim, observa-se que para vencer esse desafio, a professora Patrícia faz o movimento de ensinar e aprender explicado por Freire (2006, p. 59) quando declara que não existe ensinar sem aprender, processos que “[...] se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende”.

O mesmo ocorreu com a professora Clara:

[...] Sinto que estou melhorando, meus sentimentos que antes eram um pouco de desilusão, já estão se acalmando [risos] já me dou bem com as crianças, já tenho mais confiança em mim, me empolgo quando a aula é legal, quando vejo que os alunos estão aprendendo. Isso dá um gás na gente. (CLARA)

O fato de Patrícia e Clara reagirem a esse desafio inicial não ocorreu por acaso, mas por perceberem que os alunos estavam aprendendo e isso as motivou, reforçando a premissa de Marcelo Garcia (2010, p. 6) de que “a 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”.

A professora Fabíola, também se referindo ao processo de ensino e aprendizagem, relatou ao grupo:

O meu maior desafio é o de ensinar, é desafiador principalmente quando pensamos no aluno, porque se não for assim, vamos lá e fazemos qualquer coisa, de qualquer jeito só pra cumprir o trabalho [...] (FABIOLA)

Em continuidade, e em um relato bastante incisivo, ela conta a forma encontrada para superar esse desafio:

Eu tento [...] me preocupa sempre a forma como vamos ensinar, porque a gente tem que variar. Eu procuro fazer isso, hoje faço de um jeito, amanhã de outro, porque não quero deixar cair na rotina de fazer tudo igual todos os dias. Então na minha sala de aula eu procuro diversificar a forma como eu trabalho, tem dia que eu chego mais cedo e organizo a sala em duplas ou em trios e quando eles chegam, já vêem o que vai acontecer naquele dia. Uso essa forma quando vou iniciar um conteúdo novo, porque aqueles mais espertinhos ajudam os colegas e isso facilita o meu trabalho. [...] está funcionando, tem bons resultados, claro que quero melhorar sempre[...] (FABIOLA)

Desafios são motivadores e a professora Fabíola parece se sentir assim quando percebe que sua ação está promovendo bons resultados. É uma ação que advém de uma concepção de

ensino que coloca o aluno como centro do processo ao proporcionar formas diversificadas para sua aprendizagem e desenvolvimento. Profissionalmente, pode-se dizer que a forma de atuação de Fabíola ultrapassa os conhecimentos intuitivos e experienciais que, se não forem refletidos podem banalizar a ação docente e automatizá-la. (PAPI, 2011). A professora, pelo contrário, mostrou compromisso com um conhecimento profissional consistente, construído a partir de concepções atualizadas e coerentes com as necessidades dos alunos.

Outra situação desafiadora que parece fortalecer a relação das professoras com a docência pela aprendizagem que possibilita, é a aceitação das condições de trabalho, mas não no sentido da submissão e sim da acolhida de uma determinada circunstância que pode ser transformada. E foi o que ocorreu com Nathália:

[...] tem a ver comigo mesmo, a minha aceitação em trabalhar com a Educação Infantil, coisa que eu nunca pensei e nem queria. E eu estou gostando muito, são as coisas do estágio é que me salvam, e do Pibid, apesar de ter sido na alfabetização. Mas eu percebo que quando a gente aceita uma situação e vai em frente tudo se torna mais fácil, eu aceitei e fui batalhando, estudando, conhecendo esse nível de ensino. Além disso, eu procuro aprender cada dia mais, eu estudo, eu busco novidades, eu quero fazer um trabalho bom que realmente atinja as crianças em seu desenvolvimento e fazendo assim eu vou percebendo o que está bom, o que não está, vou sentido o que da certo ou não. (NATHÁLIA)

O desafio posto à professora Nathália é o de assumir uma turma de Educação Infantil mesmo sendo uma situação não desejável. Tal decisão poderia ter incidido em uma dificuldade e resultado em um trabalho penoso e angustiante. No entanto, apesar da condição adversa, encarou-a como um desafio a ser vencido, assumindo a postura de ir à busca de novos conhecimentos a fim de realizar bem o seu trabalho. Seu depoimento mostra que as possibilidades encontradas a fizeram movimentar-se em direção ao desenvolvimento de seus alunos, buscando equilíbrio entre o que estava bom e o que precisava ser aprimorado.

Assim como Nathália, outra iniciante relata o seu maior desafio e conta a sua estratégia para superá-lo:

[...] meu maior desafio é dar conta dos alunos com dificuldades. Então eu corro atrás quando eu não sei, procuro na internet, converso com uma colega da faculdade [...] senão meus alunos vão sair perdendo e o que eu mais quero é que eles cresçam, que aprendam, que cheguem ao final do ano diferente da forma como estavam no início. E acho que já estou tendo resultados. [...] acho que é a forma como eu trato meus alunos, eu gosto de carinho e atenção então eu dou carinho e atenção aos meus alunos, a gente conversa, eu ouço cada um deles, temos uma relação muito boa. [...] essa é a melhor estratégia [...] (FABIANA)

A professora Fabiana, além de reconhecer as necessidades de seus alunos, sabe o valor de uma boa relação no processo de ensino e aprendizagem. Conhecer as necessidades dos alunos, relacionar-se bem com eles e saber ouvi-los, são estratégias que envolvem o significado pedagógico e social do trabalho docente e podem conduzir as iniciantes a uma identificação com a profissão, à medida que os resultados das ações propostas vão sendo alcançados.

Os desafios inspiram buscas e, conscientes deles, as iniciantes passam a agir propositivamente, tanto em benefício de seus alunos, como em seu próprio benefício, como demonstra a professora Patrícia:

Eu tenho um grande desafio na minha sala de aula, uma aluna com deficiência mental. No começo eu fiquei com receio, parece que eu não sabia o que fazer com essa aluna, porque na faculdade nós não estudamos muito isso, estudamos mais a teoria, não tivemos estudos profundos sobre isso, muito menos prática. [...] Eu sabia que eu tinha que me informar sobre o que ocorria com a minha aluna e também como deveria desenvolver um trabalho com ela. Minha primeira ação foi fazer um curso e tinha um curso, uma especialização em Educação Especial. Estou buscando, sei que o caminho é esse, enfrentar a sala de aula com todas as diversidades que ela apresenta, aliás temos que estar fortes, conhecer e buscar as possibilidades de um trabalho que de fato leve a criança a aprendizagem. (PATRÍCIA)

Agir propositivamente pode ter um grande significado para a prática da professora quando se tem pela frente um desafio a vencer. Sendo iniciante, o receio que sentiu parece natural, inclusive pelo fato de reconhecer que, nesse caso, os estudos da formação não foram suficientemente profundos para lhe servir de apoio nesse momento. Mas ela sabe que em situações como essa precisa intervir, por isso demonstrou disposição para buscar os recursos necessários. Essa atitude propositiva, ou a disposição para levar a criança à aprendizagem, evidencia a concepção de prática pedagógica que tem a professora, na intrínseca relação com as condições do contexto em que se encontra.

Pode-se dizer que essa é uma forma legítima de aprender a ensinar, que toma a prática como ponto de partida e se volta a um fundamento teórico, a fim de buscar respostas aos problemas. Nesse sentido, Guarnieri (2005) ratifica a importância das aprendizagens de professores iniciantes serem pautadas na relação teoria e prática e na identificação das condições reais do contexto de trabalho. Atitudes como essa demonstrada pela professora Patrícia, segundo a autora, não são muito frequentes no início da carreira, mas a coexistência de criticidade, capacidade reflexiva e a percepção dos limites da prática, são importantes

indicadores para os professores iniciantes vencerem os desafios da docência e construam os conhecimentos profissionais.

Outros desafios como a capacidade de gerir os conflitos da sala de aula e a necessidade de formação continuada e qualificação na carreira foram relatados pelas iniciantes e, apesar da importância individual que têm para cada professora, são desafios que advêm das demandas contínuas da carreira, pelas exigências que são feitas à docência atualmente.

Vencer os desafios, segundo Lima (2006) depende da forma como são encarados, das condições dos contextos em que atuam e das oportunidades que os iniciantes têm para crescer profissionalmente. Nesse processo, afirma a autora, os professores fazem descobertas profissionais importantes, realçam aprendizagens e, com isso, vão sobrevivendo na profissão.

Os relatos a seguir não tratam explicitamente dos desafios das iniciantes, mas da forma como encaram a docência.

[...] ensinar é o meu maior prazer, amo o ensino, amo o que eu faço e mesmo que tenha sido uma descoberta recente, foi acertada demais, pois é o que eu quero para minha vida, ensinar, aprender, isso é muito envolvente e, ao mesmo tempo muito específico, porque precisamos de um conhecimento específico para realizar o nosso trabalho. (CLARA)

[...] A docência foi a profissão que escolhi, me dediquei aos estudos, foram cinco anos de estudo, muito estudo, muito [ênfatisou], então tenho que investir nisso. Estou experimentando coisas novas todos os dias, cada dia uma ideia, um trabalho diferente, as crianças, nossa, eu amo tudo isso. (FABÍOLA)

Esses relatos são carregados de sentimentos positivos em relação à docência. Ensinar e aprender são atos que envolvem afeto e as professoras iniciantes já reconhecem isso, tanto para si mesmas, por achar importante gostar do que fazem e fazer com prazer, como para seus alunos. E, mesmo que suas falas tenham certo tom de romantismo, é preciso destacar o sentido profissional expresso pelas iniciantes, ao demonstrarem que não estão na docência somente pelo fato de ter afeto pelos alunos e por gostarem do que fazem, mas reconhecem que existe um saber específico que envolve o trabalho e lhes confere capacidades e habilidades exigidas pela profissão.

Esses saberes específicos são, provavelmente, os “conhecimentos base” (SHULMAN, 1987) da docência, tanto advindos da formação como da própria prática, que refletidos e retornados à prática, poderão se transformar em novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Contraditoriamente, a escola em que as iniciantes atuam e têm bons resultados, é a mesma em que estão vivenciando as dificuldades do início da carreira. Essa é uma perspectiva interessante evidenciada nesta pesquisa, pois apesar do abandono, da falta de apoio e colaboração de seus pares, as professoras têm sobrevivido à profissão e feito descobertas importantes. Assim, nota-se que, mesmo que a cultura da escola manifeste uma organização mais conservadora, pragmática e pouco colaborativa como foi apontado pelas iniciantes, elas estão conseguindo desenvolver uma prática pedagógica fundamentada em princípios educativos (afetividade, carinho, atenção) e valores profissionais (disposição, comprometimento, responsabilidade, conhecimento) essenciais à docência. Essa postura pode ser compreendida como uma “tendência positiva à mudança criadora” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 178), da qual lançam mão para responder às demandas da sala de aula, que, como se viu, não são poucas nem fáceis, para serem enfrentadas por professoras em início de carreira. Diante desse quadro, percebe-se algumas características das iniciantes que podem justificar tal postura, como confiança em si mesmas, motivação, reconhecimento de seus saberes, capacidade de refletir sobre a prática, desejo de contribuir com a escola e com os alunos.

A presença dessa tendência positiva e criadora na prática das professoras, certamente, traz implicações importantes ao início da carreira. Em primeiro lugar, observa-se um grau de autonomia um pouco mais elevado para a fase da carreira em que estão, notado nas tomadas de decisões, na busca por soluções para os problemas e por agirem propositivamente. Autonomia docente, como se sabe, é algo que se alcança por meio do conhecimento profissional, da consciência do seu papel, do compromisso com os alunos e com a escola, e que as professoras iniciantes manifestam.

Outra implicação que se destaca nesse processo vivido pelas iniciantes é a constituição da profissionalidade docente, aguçada pela postura e pela prática que elas têm assumido no início de suas carreiras. A profissionalidade, segundo Lüdke e Boing (2012), é algo que se constrói permanentemente na prática dos professores e está relacionada à capacidade de intervir no processo de ensino e aprendizagem, de interpretar a realidade, de saber fazer; põe em jogo, de um lado, afetividade e talento pessoal e de outro, a construção social do trabalho docente, além de exigir iniciativa pessoal, capacidade de trabalho em equipe, atitude de interação e capacidade de reflexão.

A par disso, infere-se que embora alguns desses elementos já tenham sido demonstrados pelas professoras iniciantes, elas estão na fase inicial de constituição da profissionalidade. Elas têm a seu favor, a formação inicial, incluindo a participação no Pibid, que parece ter tido

grande contribuição nesse processo, por ter-lhes oferecido subsídios teóricos e práticos imprescindíveis à prática.

Assim, o cenário que se tem da inserção profissional desse grupo de professoras, é aquele em que estão desenvolvendo seu trabalho e, paralelamente, buscando conciliar dificuldades, desafios, descobertas, aprendizagens e expectativas profissionais às possibilidades concretas das escolas. As dificuldades e desafios pareceram grandes, mas acompanhados das descobertas e aprendizagens, têm se amenizado e permitido às professoras assumir seu próprio desenvolvimento por meio da construção de imagens positivas da docência, o que parece ser uma boa perspectiva à inserção profissional.

7.2.4 Quando uma professora iniciante recebe apoio

Na análise dos depoimentos das iniciantes foi sobressaindo a fala da professora Tamara que parecia um pouco diferente das outras. A princípio não foi possível perceber de onde vinha o tom e a expressividade com que Tamara relatava sua experiência, mas, aos poucos, notou-se que a diferença estava tanto no propósito da professora para sua carreira quanto no contexto escolar em que se encontrava.

Porém, essa impressão parecia contraditória, pelo fato de que outras duas professoras iniciantes, Mariana e Nara, também atuavam nessa escola e seus depoimentos não traziam a mesma ênfase da professora Tamara.

Diante desse impasse, uma releitura dos dados mostrou alguns indícios que poderiam explicar os fatos. As professoras Mariana e Nara¹⁶ atuavam no turno matutino, e eram acompanhadas pela supervisora Marta¹⁷ e a professora Tamara era acompanhada pela supervisora Alessandra no turno vespertino.

Mariana e Nara, que participaram do mesmo grupo de discussão, em determinado momento relataram:

Na minha escola, a supervisora, como eu falei, ela não é muito de nos ouvir não, vejo que tem uma atitude assim bem impositiva, traz as coisas prontas sabe. Ela é também um pouco autoritária e as professoras, as mais antigas da escola, aceitam, o que para elas é bem mais cômodo. Isso me incomoda,

¹⁶As professoras Mariana e Nara, quando foram para essa escola, atuaram no turno vespertino, mas, no ano seguinte, foram transferidas para o turno matutino no qual estavam atuando quando foram convidadas a participar do grupo de discussão.

¹⁷Supervisora Marta não participou da entrevista coletiva realizada nessa escola com a ex-diretora, a diretora atual e a supervisora do turno vespertino.

porque eu acredito no diálogo, no consenso e penso que seria bem mais produtivo para todos se as coisas fossem assim. (MARIANA)

Concordo com a Mariana, nossa supervisora é um pouco autoritária sim, isso também me incomoda. Não sabe ou não quer ouvir, por isso não acho que nos apoia, mas sim, determina o que deve ser feito. Penso que isso não é apoio, se ela me ouvisse, me ajudasse a pensar nos problemas que eu enfrento na sala de aula, me ajudasse a tomar decisões, aí sim seria apoio. Mas do jeito que ela faz, parece produção em série, tudo igual para todos e ao mesmo tempo. (NARA)

Como se pode notar, as professoras comentam a postura da supervisora no exercício de sua função: não sabe ouvir, é autoritária e impositiva. Contrárias a essa postura, por acreditarem no diálogo e na troca de ideias, as professoras confirmam que não recebem o apoio de que gostariam.

Já a opinião da professora Tamara acerca da escola e da supervisora que a acompanha é outra:

[...] A escola em que eu estou é muito boa. Eu tenho ajuda, temos um encontro uma vez por semana para planejarmos nossas atividades e, não é só isso, eu posso contar com o apoio da minha supervisora. [...] quer que a gente traga novidades, que faça coisas diferentes, a minha supervisora é muito animada, gosta de inventar, de fazer atividades diferentes então ela nos incentiva a fazer isso. (TAMARA)

A intenção aqui não é comparar o trabalho de uma e outra supervisora, mas é perceptível a diferença entre ambas quando se trata do acompanhamento ao trabalho das professoras na escola, no exercício da função. Acredita-se que a forma enfática com que a professora Tamara se refere à escola, à supervisora e às colegas esteja respaldada nessa diferença e, como já referido, também em seus propósitos para a carreira docente.

Tamara é uma jovem professora, a mais jovem de todas as participantes da pesquisa. Descobriu-se professora durante o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, realizado na Educação Infantil, nessa mesma escola onde atua como professora. Foi também nessa escola que desenvolveu as atividades do Pibid, subprojeto Educação Infantil. Ela relata como as coisas foram acontecendo:

Eu me formei ano passado e saí do Pibid por isso. Agora já tenho a minha sala de aula na mesma escola que fiz o Pibid. [...] lembro bem do que falei no dia que tivemos a roda de conversa na escola para encerrarmos as atividades do estágio, bati na mesa e disse: quando eu terminar o meu curso minha primeira experiência como professora vai ser nessa escola. E estou lá hoje, é a escola que eu queria iniciar a minha carreira e estou muito feliz com isso. Outro dia, bati na mesa novamente, no mesmo lugar da outra vez e

disse: hoje eu sou contratada, mas vou prestar o concurso e vou ficar onde eu estou. E, eu quero me qualificar, fazer uma especialização, um mestrado, mas para ficar onde eu estou, para atender essas crianças, eu sei que tenho que buscar isso, uma formação cada vez melhor, mas que seja voltada para o chão da escola, especificamente para a educação infantil que eu amo e é aqui que quero ficar. (TAMARA)

Desde a formação, como se pode notar, a professora tinha o desejo de trabalhar nessa escola de Educação Infantil. Formada, conseguiu uma vaga na escola e iniciou suas atividades profissionais. Durante o grupo de discussão, não houve questionamentos acerca de sua entrada, mas sabe-se que o processo de contratação nas escolas municipais de Ituiutaba se dá por meio de uma seleção simplificada. Assim, seu propósito inicial foi alcançado, o que a fez sentir-se feliz na carreira e ter muitos planos pela frente. E o que ocorreu logo após sua chegada à escola foi surpreendente a ela:

[...] enfrentei, não ia deixar a peteca cair nesse momento e o apoio que as colegas e a supervisora me deram foi muito importante. Disseram-me para ter calma que eu ia conseguir. As colegas me ajudavam com material ou mesmo as mais antigas de casa iam à minha sala oferecer ajuda e realizar alguma atividade comigo e as crianças. Isso foi muito bom no começo, porque como elas já tinham um manejo melhor com as crianças eu fui vendo como fazer e quando eu estava sozinha eu tinha pelo menos uma referência. As colegas que me diziam: calma, conheça seus alunos, faça bem seu planejamento e dê um tempo a você mesma para ir se acostumando com a situação, porque sem conhecer seus alunos, pelo menos um pouquinho, você não vai conseguir atender ao que eles precisam. (TAMARA)

Isso parece ser o que, de fato, uma professora iniciante precisa quando chega à escola para assumir, pela primeira vez, uma sala de aula. Mesmo que tenha ficado *meio apavorada* enfrentou a situação, mas não o fez sozinha, contou com a ajuda de suas colegas e da supervisora. Conselhos, ajuda com material, acompanhamento na realização das atividades, foram ações dedicadas à professora e, sem nenhum plano ou projeto formalizado de apoio a iniciantes. Tais ações muito se assemelham, conforme Marcelo Garcia (2010), àquelas desenvolvidas em programas de inserção profissional, pois incluem oportunidades colaborativas à professora iniciante, assessoria em sua classe para ir dirimindo os problemas da prática, dispor dos conselhos das colegas mais experientes e da supervisora e ter a oportunidade de realizar planejamento conjunto. A proximidade com as colegas, a disponibilidade delas em ir à sala de aula e realizar uma atividade em conjunto com a professora iniciante foi se efetivando na prática e lhe fornecendo referências para o trabalho.

Em outro momento, Tamara relata um episódio que ocorreu em sua sala de aula e, com isso, confirma, mais uma vez, o apoio que recebe:

Estou com um problema na minha sala de aula, de um aluno que está pegando o material dos colegas e levando pra casa, eu fiquei super nervosa e fui perguntar para a minha supervisora o que fazer e ela me ajudou muito, chamou a mãe, conversamos nós três juntas e estamos tentando resolver o problema. Eu sinto que eu tenho onde me apoiar e isso me dá segurança. Se algo na minha sala de aula não está dando certo, eu peço ajuda a minha colega do lado que prontamente me socorre, então essa troca que existe na escola me favorece muito. (TAMARA)

Entre seus pares, a professora iniciante encontrou disponibilidade para um trabalho colaborativo e mediador de suas aprendizagens docentes. Seu depoimento evidencia, que quando há apoio, o começo da carreira pode ser favorecido. A orientação e acompanhamento que recebeu de suas colegas e supervisora colaborou para sua inserção profissional.

Em algumas passagens de seu depoimento durante as discussões do grupo, em meio às convicções sobre a docência, Tamara diz que “o começo é difícil” ou “é meio assustador e a gente entra muito em conflito” ou ainda “a realidade da escola é diferente da realidade que pensamos.” Mas, declara também que “nada que o tempo e a experiência não possam vencer.” Tempo e experiência na docência, embora para Tamara ainda sejam elementos muito novos, são dois importantes indicadores do trabalho docente e fundamentais para a construção dos saberes da prática, pois permitem aos professores familiarização com seu ambiente de trabalho, com as pessoas e com as práticas escolares.

Para ela, seis meses de experiência docente já tem um grande significado, sobretudo porque obteve ajuda de suas colegas. Assim expressa:

Agora, com quase seis meses na sala de aula posso dizer que sou dona de mim, dos meus alunos e da minha sala. Já não tenho mais medo, a sala de aula da educação infantil, crianças de quatro anos e meio já não me assustam mais. Mas no começo eu estava “perdida”. Minhas colegas me ajudaram muito, me diziam que eu tinha que seguir o objetivo para aquela fase que estavam minhas crianças, fui fazendo e, devagar, o tumulto foi passando. É claro que essa realidade muda, ano que vem serão outras crianças, talvez outra série e as coisas podem voltar a me assustar, mas creio que não como no comecinho de tudo. (TAMARA)

Mais um depoimento repleto de indicativos do valor do acompanhamento na inserção profissional dos professores. O desprendimento das colegas e da supervisora tem resultado em segurança e confiança da iniciante em seu trabalho, o que, segundo Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), é uma oportunidade fortuita para construir imagens positivas da docência que poderão orientar a prática e direcionar aprendizagens. Acredita-se que a

professora iniciante construiu, nesse período profissional, boas imagens da escola, especialmente, da docência. Seu depoimento comprova:

Eu posso dizer que estou muito feliz, estou na escola que eu queria estar porque é uma escola que eu amo, me identifico muito com a educação infantil, me identifico com as pessoas que estão aqui e isso para mim é motivo de muita alegria. Quero contribuir com a escola, fazer um trabalho legal, contribuir com o crescimento dos meus alunos. Na faculdade a gente imagina a escola de um jeito, mas quando passei a conhecer a escola com um olhar de professora, desde o Pibid, fui percebendo outros lances, hoje sinto de perto o tamanho da responsabilidade, dá um certo medo, mas também um prazer enorme por fazer parte disso, poder contribuir com as crianças, com as famílias, então é isso, prazer e orgulho da profissão que eu escolhi. (TAMARA)

A alegria, o prazer e o orgulho que sente a professora por estar exercendo a docência são referências de boas imagens construídas até então. Assevera-se que essa não é uma construção simples para uma professora iniciante pelo fato de que o valor social que se criou sobre a profissão docente, explicado pelo baixo status profissional, pela desvalorização salarial, pelas condições de trabalho, pelas dificuldades que as tarefas docentes impõem, têm desestimulado, especialmente os jovens, a investirem nessa área de formação e na carreira e, tem acentuado a construção de imagens negativas sobre a profissão, como bem assinalam Almeida, Tartuce e Nunes (2014). Por isso, infere-se que uma professora iniciante como Tamara, que acabou de se formar e já conseguiu construir boas imagens da docência, poderá se comprometer cada vez mais com a profissão, com seu próprio aprendizado, com o aprendizado de seus alunos e, assim, desenvolver maior segurança no exercício de sua prática pedagógica.

Certamente, esse cenário profissional favorável à Tamara está relacionado à forma como ocorreu sua inserção profissional, o acolhimento e o acompanhamento sistemático que recebeu das colegas experientes e da supervisora, que em seu depoimento relata:

Eu acompanho de perto dentro da minha função e posso dizer da Nara que estava comigo ano passado e da Tamara que as aulas delas são muito prazerosas para as crianças, diversificadas, nada maçante, estressante. As atividades são lúdicas e as meninas estão preocupadas mesmo com a construção do conhecimento pela criança, então, partem disso, que a criança é capaz de construir conhecimentos, essa é uma fala muito presente nelas e vejo que não é da boca pra fora, pois sabem como fazer para que isso aconteça. Já falei da rodinha, momento que exploram muito a linguagem oral, cantam, conversam, as crianças falam, contam casos. Tem muita contação de histórias e é sempre de forma diversificada [...] (ALESSANDRA)

Há que se destacar que toda a dinâmica institucional que a equipe gestora desenvolve, em especial, a supervisora Alessandra, para incluir as professoras iniciantes no processo, pode fazer, como nesse caso, uma grande diferença à inserção profissional. Nota-se, pelos depoimentos, que há um clima de trabalho favorável a isso, as relações entre professores são facilitadas e incentivadas e o trabalho compartilhado é real e efetivo. Tal fato foi comprovado na pesquisa de Simon (2013), ao afirmar que quando os professores encontram algum tipo de apoio nas escolas, se sentem realizados e satisfeitos com as condições em que a opção profissional vai se concretizando.

Em seu depoimento, a ex-diretora Nele, fala um pouco mais sobre esse processo na escola:

Na escola não existe um projeto formalizado, mas existem ações que demonstram a preocupação com quem está iniciando, por exemplo, ano passado quando recebemos uma professora que não tinha experiência de Pibid, de outra faculdade, eu conversei com uma professora mais antiga da escola, com mais experiência, muito colaboradora e pedi a ela que conversasse com a professora, que a ajudasse, que ficasse com ela nas primeiras semanas. [...] Pedi que a ensinasse a trabalhar na rodinha, que mostrasse o funcionamento da escola, como funciona recreio, parque, lanche, então são iniciativas mesmo da escola para acolher as novatas. Ela acompanhou a professora nas duas primeiras semanas e foi muito bom, percebemos que foi importante para a professora. (DIRETORA NELE)

A diretora confirma a dinâmica de apoio às iniciantes, embora, como relata, não exista na escola um projeto formalizado. Expressa que quando necessário desenvolvem ações de acompanhamento a quem está chegando. Conta que designou uma professora experiente, *muito colaboradora*, para acompanhar uma iniciante. O que se observa é uma ação de mentoria ou tutoria, muito próxima daquelas desenvolvidas em projetos e programas de inserção profissional em que um professor experiente que detém reconhecida competência profissional, assessoria um professor iniciante.

Assim, sobressaem nesse contexto em que se destacou a professora Tamara, ações importantes desenvolvidas no âmbito escolar, em favor das professoras iniciantes. Mesmo que Tamara tenha tido a vantagem do acompanhamento de uma supervisora envolvida com a prática pedagógica, em relação às outras colegas iniciantes – professoras Nara e Mariana –, de um modo geral, as ações das gestoras (ex-diretora e diretora atual) também foram favoráveis a elas, pois sem contar com um acompanhamento contínuo e individualizado como o de Tamara, seus relatos, apresentados em outros momentos dessa análise, revelaram professoras comprometidas com a docência, porém com pouco apoio na inserção profissional.

Essa postura assumida pelas diretoras e supervisora, de optar por uma organização escolar e institucional que acolhe as iniciantes, embora não tenha sido reconhecida durante a entrevista, como um “novo profissionalismo”, pode ser interpretada nesse sentido, a partir da perspectiva de Marcelo Garcia (2010) que se respalda na disposição das pessoas e das instituições em desenvolver ações de qualidade, comprometidas com as mudanças que a contemporaneidade exige dos professores, que requer um ambiente de colaboração e de trabalho em equipe voltados para a aprendizagem de professores e alunos. É muito provável que as ações empreendidas na escola como a valorização do trabalho em equipe, a colaboração e a partilha, o planejamento conjunto, a função de mentoria assumida por professoras experientes, deem vazão a esse novo profissionalismo que parece estar marcado pela adesão pessoal das diretoras, supervisora, professoras experientes e professora iniciante, a um projeto educativo em andamento.

7.3 De iniciantes a experientes: a construção da profissionalidade

*Acabei de me formar, ainda não sei tudo sobre a sala de aula,
os alunos, o ensino, estou aprendendo.*

— NAIARA

Como se sabe, cada fase da carreira docente carrega características que vão definindo compromissos e atitudes profissionais aliados à experiência que os professores adquirem enquanto exercem a docência. Não são características lineares e não se manifestam igualmente a todos, mas ajudam a desenhar um perfil dos professores em cada etapa da carreira.

Vislumbrando os aspectos pedagógicos da carreira de docentes que atuam exclusivamente em sala de aula, Huberman (1992) traçou características do ciclo de vida profissional dos professores e, na mesma direção Cavaco (1995), inspirada em Huberman, procurou compreender como os professores evoluem durante sua trajetória profissional e que características vão apresentando na relação com o saber, com a classe e consigo mesmos. Vaillant e Marcelo Garcia (2012), ao discutirem a inserção profissional dos professores mostram como essa ocorre e quais características marcam o processo de transformar-se em docente. Com base nos estudos desses autores e para elucidar as características de iniciantes e experientes, que possam contribuir com esta análise, elaborou-se um quadro síntese, por autor, das principais características de professores iniciantes e experientes (competentes).

Quadro 11 – Síntese das características de professores iniciantes e experientes

Autores	Professores iniciantes	Professores experientes (competentes)
Huberman (1992) – <i>O ciclo de vida profissional dos professores</i>	<p>A entrada na carreira - até três anos de experiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivem a fase da sobrevivência e da descoberta; - têm preocupação consigo mesmo; - seus ideais são distantes da realidade da sala de aula e seu trabalho é fragmentado e, por isso, não conseguem uma boa relação pedagógica simultânea à transmissão de conteúdos; - têm dificuldade em lidar com alunos que criam problemas; - nem sempre utilizam material didático adequado; - suas opções são provisórias; - vive um constante tatear. 	<p>Fase de estabilização - acima de três e até oito a dez anos de experiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram estabilização e comprometimento definitivo com a profissão; - são tomados por sentimento crescente de competência pedagógica; - maior descentração – preocupam-se menos consigo próprio e mais com os objetivos didáticos e os alunos; - se sentem mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas e vão consolidando e aperfeiçoando o seu repertório de base (conhecimentos) – demonstram confiança em seus saberes; - atuam bem com os recursos técnicos e apresentam maior flexibilidade na gestão da turma; sentem-se confortáveis com seu estilo próprio de ensino; - é a fase de afirmação do eu-docente, da libertação ou emancipação.
Cavaco (1995) - <i>Linhas de forças dos percursos profissionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivem de forma intensa a instabilidade, insegurança, e desequilíbrios – busca sobreviver; - detêm acentuado egocentrismo; - aceitam desafios e reorganizam-se constantemente; - realizam ajustamentos progressivos das expectativas e ocupações profissionais; - se preocupam em criar uma imagem de sucesso que facilite a integração ao corpo profissional; - sobrevalorizam a disciplina, o acesso aos recursos pedagógicos e a gestão de programas; - têm dificuldade de contextualizar experiências; - a questão central que se coloca: <i>Como é que eu hei de fazer para conseguir.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscam progressivo domínio das estruturas de trabalho; - se preocupam mais com as tarefas pedagógicas centradas no aluno; - descobrem e experimentam novas competências; - procuram dimensões mais criativas e enriquecedoras para as atividades cotidianas; - redimensionam aspirações, firmam-se e reconhecem sua identidade profissional; - sentimentos de autonomia, segurança, competência, expansão, extroversão marcam as relações interpessoais e profissionais; - sugerem e colaboram em experiências inovadoras; - se sentem seguros para fazer críticas ou comparações que rompem o discurso comedido das escolas; - sua questão central é: <i>Como é que se deve ser para os alunos conseguirem?</i>
Vaillant e Marcelo Garcia (2012) – <i>Transformar-se em docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentem medo e são inseguros; - aprendem de maneira situacional; sentem solidão e se ressentem da falta de apoio em atendimento às suas necessidades e expectativas; - se regem pelo modelo: <i>nadar ou afundar.</i> - têm dificuldade de representar os problemas de forma abstrata; - abandonam conhecimentos adquiridos na formação; - lhes acomete a imitação acrítica das condutas de outros; - se preocupam mais com o <i>como fazer.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Têm pelo menos cinco anos de experiência profissional – é um sujeito <i>especialista</i>; - têm domínio do conhecimento, destrezas complexas, boas ideias conectadas a um plano geral de trabalho bem estruturado; - se preocupam mais com a participação dos alunos nas atividades de ensino - resolvem problemas de forma abstrata; - se preocupam mais com os <i>porquês e quando</i>, conectados à inovação – mudam, aprofundam e ampliam suas competências continuamente; - se autoformam e desenvolvem autonomia profissional crescente.

Fonte: Huberman (1992); Cavaco (1995); Vaillant e Marcelo Garcia (2012) – elaborado pela autora da pesquisa.

Analisando características de iniciantes e experientes (competentes), ressaltam-se as diferenças que a experiência docente vai imprimindo aos professores, embora, ter mais experiência não significa ter as melhores práticas e nem dominar os diversos campos do conhecimento profissional, elementos que não se adquire naturalmente, mas pela reflexão e inovação, como bem acentuam Vaillant e Marcelo Garcia (2012). O conceito de “experiente” assumido nesta pesquisa é o de um professor com uma base de conhecimentos necessários à docência, inovador, comprometido com a aprendizagem do aluno e com domínio didático-pedagógico.

As professoras iniciantes que participam desta pesquisa têm, sem dúvida, traços de iniciantes e, na transição de estudantes a profissionais viveram sentimentos de medo, angústia e tensão, se desequilibraram e reequilibraram entre a sobrevivência e as descobertas e viveram expectativas e dificuldades diversas, como a maioria dos que iniciam na carreira. As dificuldades estavam mais relacionadas ao contexto em que se encontravam, ou seja, a forma como a escola as acolheu, a pouca visibilidade que tiveram como profissionais novatas adentrando a escola, a falta de uma socialização assistida, falta de colaboração dos professores mais experientes, atribuição das turmas difíceis, ou daquelas que estavam sobrando. Mas, mesmo que essas dificuldades tenham atravessado a inserção profissional, causando tensões e feito aflorar sentimentos negativos, as professoras foram se ajustando às relações institucionais, aos pares e aos alunos e, também, às relações com o conhecimento e com a própria profissão, demonstrando um progressivo amadurecimento profissional que as levou, em diversas situações, à condição de professoras experientes. Mais precisamente, observou-se um conjunto de competências profissionais sendo desenvolvidas de forma particular, em estreita relação com as condições de trabalho, diga-se de passagem, bem complexas.

É nesse sentido que se pretende estruturar essa parte da análise, mostrando de que maneira e em que situações as professoras iniciantes estão fazendo constituindo sua profissionalidade.

De acordo com os dados que emergiram, tanto das falas das professoras iniciantes como das diretoras e supervisoras, observou-se que há aspectos subjetivos e objetivos que ajudam a explicar esse processo. Os subjetivos tratam de questões como autonomia, equilíbrio profissional, determinação; quanto aos aspectos objetivos, são relacionados à prática das professoras, ao seu fazer cotidiano. São elementos que se interrelacionam, pois na objetividade das ações das professoras, a subjetividade vai se manifestando.

Destaca-se, em primeiro lugar, a autonomia que as professoras iniciantes já conquistaram frente às definições que o trabalho docente exige. A autonomia docente é entendida como um processo que vai sendo construído na prática e envolve conhecimentos e habilidades necessários para o exercício profissional. Conforme Contreras (2002) está em construção permanente e vai conjugando conhecimentos, valores educativos e comprometimentos morais, em estreita relação com as exigências da prática pedagógica, as determinações legais, a conjuntura social, cultural e política e as condições dos contextos em que se encontram os professores. Considera-se um conceito subjetivo, pois os elementos que se articulam na construção da autonomia, por mais objetividade que apresentem, têm a ver com a forma como os professores se comprometem com o trabalho, com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Segundo Contreras (2002), o foco central da autonomia profissional, numa concepção responsiva da prática docente, está no equilíbrio entre a independência e a responsabilidade social que assumem em seu trabalho. De um modo geral, pelos dados já apresentados, observa-se que as professoras iniciantes detêm, nessa fase de inserção profissional, certo nível de autonomia que as ajuda a gerir suas ações.

A professora Naiara, ao descrever um caso ocorrido na escola, que envolveu sua turma e de outras duas professoras iniciantes, demonstra um nível de autonomia já conquistado tanto por ela, como por suas colegas:

Eu e a Izadora [presente no grupo] e outra colega, a Daiane, que não está aqui, tivemos uma experiência ano passado. Novatas na escola assumimos as três turmas do 3º ano e depois de uns dois meses começamos a notar a dificuldade de algumas crianças que ainda não sabiam ler [...]. Decidimos procurar a supervisora e quando conversamos resolvemos fazer uma intervenção para melhorar o aprendizado daquelas crianças. E, assim fizemos, começamos a trabalhar em forma de colaboração. Estabelecemos uma meta de, em um período de dois meses, avaliar esse trabalho. Algumas crianças foram remanejadas para outra classe em que havia crianças com dificuldades similares e nesse período, uma dando apoio para a outra e com todo nosso envolvimento, mesmo inexperientes, os resultados foram positivos [...]. Mas tudo isso, porque o trabalho foi colaborativo, nossas experiências foram nos ajudando mutuamente.
(NAIARA)

Numa perspectiva em que a docência é entendida e praticada como uma atividade reflexiva e colaborativa, a professora Naiara e suas colegas demonstraram autonomia na condução do seu trabalho. Diante da necessidade de implementar uma ação que resolvesse um problema da prática (crianças que estão no 3º ano e ainda não lêem), seus

valores educativos e o comprometimento moral (fazer uma intervenção na prática para melhorar a aprendizagem dos alunos) foram acionados. Nota-se que todo o trabalho desenvolvido e ainda, o estabelecimento de uma meta para avaliar o trabalho, rompe com a ideia do ativismo praticista e incrementa uma ação refletida e propositiva, capacidade que lhes confere autonomia docente.

A supervisora da escola confirma essa ação das professoras:

Lembrei de um fato interessante, ano passado as três professoras Naiara, Izadora e Daiane estavam trabalhando com as turmas do 3º ano e, em todas as salas havia crianças que ainda não dominavam a leitura. Elas tiveram a iniciativa de me procurar e sugeriram um remanejamento de algumas crianças, para que pudessem fazer um trabalho específico. E, assim fizemos, após um diagnóstico, aquelas crianças que ainda não estavam lendo foram para uma sala e a professora fez um trabalho voltado para a alfabetização e em dois meses todas já estavam lendo. Ela [Naiara] demonstrou grande habilidade, utilizava jogos, leituras interessantes, fazia cartazes com texto de músicas que as crianças conheciam, trabalhou com os nomes dos alunos, foi muito criativa. [...] elas se ajudaram, teve muita colaboração, muito estudo e reflexão também, algumas coisas que não davam muito certo elas modificavam, foi bonito ver esse trabalho delas. (ANDRÉIA)

Essa é uma atividade circunstancial em que sobressai a iniciativa das professoras, de propor uma prática colaborativa cujo foco é a aprendizagem dos alunos. A supervisora relata um trabalho criterioso, desenvolvido com base no diagnóstico das necessidades dos alunos, de parceria entre as docentes, por meio de práticas reflexivas e eficazes. Todos esses elementos configuram uma ação autônoma das iniciantes que se confirmam por Contreras (2002, p. 198) ao expor que a “noção de autonomia nos remete, [...] a uma concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição”. Nada foi imposto às professoras, elas mesmas tiveram a iniciativa e se dispuseram à realizar esse trabalho colaborativo. Observa-se, assim, a disposição que mostraram para enfrentar uma situação complexa e inesperada da prática, característica que está sob o domínio de professores que já detém certa experiência e competência rara aos professores iniciantes.

Não poderia deixar de fazer uma ressalva a respeito da ação de remanejamento das crianças, reunindo-as, como relataram, em uma classe em que havia outras com dificuldades similares. Se a opção que se faz hoje é pela heterogeneidade e diversidade, que são elementos altamente formativos, poder-se-ia pensar que as professoras e

supervisora tenham incorrido em um erro de estratégia. No entanto, os resultados foram satisfatórios, o que derruba a hipótese desse erro. Mas, fica a questão: mesmo atuando em classes com características heterogêneas, com as boas intervenções que fizeram, não teriam alcançado também bons resultados?

Conquistar a autonomia profissional não é um processo natural e espontâneo, mas construído por meio do diálogo e da negociação entre os pares, em que ideias e convicções político-pedagógicas são examinadas em confronto com as possibilidades de colocá-las em prática. Os relatos a seguir mostram como as professoras iniciantes têm se envolvido na conquista dessa autonomia.

Mas eu procuro não deixar de lado também as questões políticas que envolvem a minha prática. Não quero me deixar levar por uma ideologia dominante, quero ser eu mesma, ter o meu posicionamento e tentar ensinar isso um pouco para os meus alunos. Sabe aquela ideia de formar alunos críticos, eu ouvia isso todos os dias no meu curso e no Pibid a gente aprendeu isso na prática, então eu quero trabalhar para isso... criticidade é muito importante para se chegar a autonomia. (CLARA)

[...] não é fácil porque a gente tem que estudar muito para entender tudo o que se passa na sala de aula. Não adianta planejar uma aula linda, com muitos recursos, se não fizermos uma reflexão sobre o que ocorreu na aula, como ocorreu, se os alunos aprenderam, o que foi bom, o que não foi. Quando a gente faz essa reflexão dá pra perceber os pontos fortes e pontos fracos do nosso ensino e com isso fazer um novo plano, replanejar e ensinar de outro jeito. (FABIANA)

Os dois relatos, um mais ideológico e contundente, outro mais pedagógico e didático, mostram o caminho que as professoras estão percorrendo para conquistar sua autonomia profissional. Confirmam que já ultrapassaram a fase do egocentrismo pedagógico que sobrevém no início da carreira, que faz com que os professores coloquem o foco em si mesmos, preocupando-se mais com o que os outros pensam deles, do que com o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Clara e Fabiana evidenciam preocupações mais centradas nos objetivos didáticos e nos alunos e, por meio de um exercício reflexivo sobre a prática e de uma intervenção deliberativa, conseguem lidar bem com a sala de aula, como conta Clara na continuidade de seu depoimento:

Ano passado na época da copa do mundo, eu queria fazer um trabalho com meus alunos, mas não apenas aquilo de desenhar e colorir a bandeira do Brasil e de outros países, conhecer as camisas das seleções como sempre fazem. Eu via tantas notícias na TV, tantas

discussões interessantes, polêmicas e era isso que eu queria, sabe algo assim mais...mais curioso. Então primeiro levei essa ideia para eles, fiz alguns questionamentos tipo, e aí o que estão achando da copa do mundo no Brasil? Vocês têm assistido os jornais ou na internet as notícias? Deixei que falassem [...] e juntos decidimos fazer um painel de notícias sobre o Brasil e a Copa do Mundo, [...] todos os dias eles levavam uma notícia da copa, de jornais, revistas, da internet e a gente renovava o painel e lia e discutia as notícias, foram muitas leituras e discussões. Não me esqueço de um aluno que trouxe uma notícia sobre o que o Brasil gastou com a copa e quando fomos conversar ele se mostrou indignado com isso, “porque com esse dinheiro o governo poderia fazer escolas, creches, melhorar a educação”, disse ele. Foi uma conversa boa e eu os estimulei a falar mais e a pensar sobre o assunto.(CLARA)

O relato da professora tem uma infinidade de elementos que poderiam ser discutidos, como, por exemplo, provocar a curiosidade nos alunos, decidir conjuntamente a realização de uma atividade, dar voz aos estudantes e outros. Esses elementos traduzem as concepções da professora e a forma como lida com a docência. O que se nota é que Clara procura alternativas criativas e enriquecedoras para a realização das atividades de ensino. Ao discutir com seus alunos os problemas da prática social, traz para a sala de aula outras bases para o ensino, mais dinâmicas, contextualizadas, que incorporam a realidade, diferentes das usuais como ela mesma mencionou, ao dizer que não queria realizar atividades de desenhar e colorir bandeiras dos países que participavam da copa do mundo. Imbernón (1998), no campo da formação de professores, denomina essa configuração da prática, de “social-reconstrutivismo”, pois abarca expressões ideológicas e pedagógicas que traduzem uma série de elementos como: crítica às práticas padronizadas, aposta na diversidade de ações, fomento ao trabalho colaborativo.

A supervisora de Clara confirma a disposição da professora para esse movimento criativo e crítico na docência:

Ela não fica parada, está conosco há quase um ano e todos os dias ela tem uma coisa diferente que quer fazer e quando não tem os recursos que ela quer, ela inventa, é uma brincadeira, é uma batalha com os alunos, é um passeio pelo bairro. Outro dia eu tive que deixar aqui as minhas atividades e ir com ela dar uma volta pelo bairro, porque a gente pede que a professora não saia sozinha com os alunos, são muitos e pode ser difícil para ela. Então eu tive que ir e ela disse aos alunos que iriam para um trabalho de campo. Achei legal e até achei bom acompanhar a turma. Antes de sair ela conversou com as crianças e disse que deveriam observar tudo no bairro, as ruas, as casas, se tinha comércio, sinalização de trânsito, então antes, ela preparou os alunos para o passeio. (HELLEN)

É mais um exemplo de como a professora Clara se posiciona frente ao ensino e comprova que tem domínio de um conhecimento pedagógico explicitado na sua forma de agir, além de boas ideias que parecem fazer parte de um planejamento bem estruturado. São duas situações distintas, a da copa do mundo e a do trabalho de campo, mas a forma utilizada para implementar as atividades são semelhantes, ambas criativas e provocativas da curiosidade e estimuladoras da construção do conhecimento dos alunos, o que torna sua ação bastante coerente.

Outros casos similares ao da professora Clara poderiam ser trazidos, como o da professora Cida ao relatar uma atividade desenvolvida com seus alunos no período das eleições para a presidência da república; ou da professora Nathália quando descreve o que ocorreu em sua turma de educação infantil após contar a fábula O Coelho e a Lebre.

Em todos os casos, evidenciou-se autonomia profissional das iniciantes, aspecto que as tem elevado à condição de professoras em processo de tornarem-se experientes, quando ainda têm pouco mais de um ano de docência.

Considerando que a autonomia é uma condição vinculada a uma interação com as pessoas com quem se trabalha ou uma concepção de atuação que toma como base a colaboração (CONTRERAS, 2002), acredita-se, pelo que a pesquisa mostrou até agora, que se o trabalho em equipe ou a colaboração entre pares fosse uma prática cotidiana nessas escolas em que atuam as professoras, a autonomia docente poderia alcançar níveis ainda mais elevados. Nos relatos apresentados, apenas o da professora Naiara mostrou uma ação colaborativa entre as próprias iniciantes, o que é comum ocorrer quando elas se encontram em uma mesma escola.

Pelas vozes das supervisoras é possível apreender a forma como estão atuando e percebe-se que há equilíbrio entre o que sabem e o que fazem e como lidam com situações inesperadas da prática.

[...] elas têm muito conhecimento e se preparam muito bem para a aula e com isso não têm nenhum tipo de insegurança em passar o conteúdo. [...] sabem como lidar com a criança, tem carinho por elas, sabem lidar com as dificuldades das crianças, têm boas estratégias para a sala de aula, por exemplo, colocam juntos alunos que tem maior domínio de um conteúdo daqueles que não tem, para que ajude o colega. [...] E, quando há uma divergência elas sabem abordar, por exemplo, a Naira teve um problema por causa de uma questão que ela colocou em uma prova e as crianças tiveram dificuldade. As mães vieram falaram com ela, pois acharam a questão muito pesada e ela

argumentou, explicou o objetivo, dizendo que as crianças precisam pensar, que as coisas estão aí no mundo. [...] ela foi muito segura em responder para as mães que no final concordaram com ela, se ela não tivesse esse respaldo, essa segurança em argumentar, ela certamente ficaria abalada com a situação e não ficou, ela foi bem firme. (ANDRÉIA)

[...] elas têm conhecimento das dificuldades [dos alunos] e não cruzam os braços quando eles estão com dificuldades, vão atrás mesmo, querem saber onde o problema começou, por exemplo, a Izadora tem um aluno que está no 4º ano e não lê ainda, então ela me chamou, nós conversamos e eu contei que é uma criança que veio para a escola ano passado e que já veio com dificuldade e progrediu pouco. Mas a mãe dessa criança ajuda, ela ajuda muito e nós convidamos para vir a escola, porque a professora queria falar com ela. [...] nós conversamos e foi aí que eu vi que ela tem conhecimento, é observadora, disse para a mãe que o problema dele parecia ser emocional, porque é uma criança quieta, quase não conversa em sala, é tímido e foi perguntando algumas coisas sobre como ele é em casa. No final a mãe se abriu e contou que é uma criança que tem um problema emocional mesmo, o pai é alcoólatra, agride ela e os filhos e ele é o menor e o que mais sofre e se fecha. (VIVIAN)

Nos depoimentos, além de perceber que há equilíbrio entre o que sabem e fazem as professoras, comprovando que detêm conhecimento sobre o ensino, tanto do conteúdo como da forma, é possível perceber duas professoras iniciantes resolvendo situações complexas da prática. A argumentação segura de Naiara acerca da questão da prova e a iniciativa de Izadora em conversar com a mãe de seu aluno, criaram possibilidades para potencializar o contexto da ação docente, pois não houve imobilismo frente a essas situações inesperadas, pelo contrário, reagiram. A supervisora de Izadora confirma como a intervenção da professora potencializou sua ação em benefício do seu aluno. Em continuidade ao seu relato, ela conta:

A mãe saiu muito satisfeita daqui [...] a professora combinou com ela que ia trazer uns jogos voltados para a leitura e a escrita e trabalhar com ele e que ia mandar para casa para a mãe fazer o mesmo. Foi isso, ela trabalhava o alfabeto, os nomes dos colegas, o nome dele, as palavrinhas do cotidiano dele, fazia jogo de memória, bingo e ele já melhorou, está reconhecendo algumas palavras. Na sala a professora passou a colocar os alunos em dupla e sempre tem um colega assentado com ele, ajudando. Está indo bem [...] eu estou surpreendida com essa atitude dela, ela é novinha, está começando e dando conta. (VIVIAN)

Além de todo o contexto que mostra a disposição para uma ação em benefício do aluno, é uma ação que sugere, também, uma aprendizagem docente. A atitude da professora Izadora comprova sua capacidade de reconhecer e gerir um problema da

prática, de modo que um aluno não se perca ou se esconda por traz da rotina da sala de aula, o que não é difícil ocorrer se a professora não estiver atenta ao que está acontecendo ali. A supervisora ainda comenta:

Vejo que ela tem vontade e coragem para enfrentar os problemas, não fica parada esperando a criança sair da situação sozinha e a gente sabe que isso não vai acontecer se o professor não estiver atento aos alunos, principalmente os que têm dificuldades, eles, sozinhos, não avançam, não aprendem. (VIVIAN)

Essa é uma ação típica de quem já sabe onde buscar ajuda e o que fazer para intervir. Sabe-se que esse é um problema da prática e que para problemas dessa natureza, não há prescrição, pois são imprevisíveis e peculiares ao contexto. Assim, uma possível explicação para esse tipo de atuação de uma professora com tão pouca experiência, pode ser a participação no Pibid que a colocou em contato com a prática docente, onde pode observar a ação dos professores, analisar concepções, planejar e desenvolver atividades, fato que lhe possibilitou a construção de referências importantes para os problemas a serem enfrentados em sala de aula.

No depoimento que segue, outra professora confirma que a participação no Pibid teve grande influência na sua prática, principalmente quanto ao aspecto de colocar o aluno como foco de sua ação.

Esse foi mesmo um grande aprendizado proporcionado pelo Pibid, quando estou fazendo meu plano penso nas crianças, nas necessidades de cada uma, de cada uma mesmo, ainda mais eu que trabalho no projeto [Proeti] na sala de apoio, eu tenho alunos do 1º, 2º e 3º ano, cada um é diferente então é fundamental eu atender cada um na sua necessidade. (AMANDA)

O fato de Amanda pensar no aluno enquanto planeja e a situação anterior vivenciada por Izadora com seu aluno com dificuldades, confirmam que as professoras assumem que o aluno é o balizador da sua ação e é possível que para alcançar esses resultados tenham se apropriado da pergunta de Cavaco (1995, p. 180, grifos da autora): “*Como é que se deve ser para os alunos conseguirem...?*”, e tenham se empenhado em buscar uma resposta adequada à situação. Esses depoimentos ratificam a prática das professoras, permeada por características docentes que não são próprias de quem está iniciando na carreira, mas de quem já tem certo domínio da docência ou, como destaca Huberman (1992, p. 36), que está impregnada de “domínios de competência pedagógica”.

Numa leitura crítica da realidade, feita por uma das iniciantes, esses domínios se manifestam.

A escola é muito tradicional, eu acho. Estou falando de um modo geral, ela não avança, não acompanha as mudanças e com isso não consegue cumprir a sua função na vida dos alunos. A gente sonha com uma escola diferente, mais conectada na realidade, mas é barrada o tempo todo. Por outro lado, eu percebo que há tantas possibilidades, que podem despertar o interesse dos alunos, os projetos, por exemplo, eu acredito muito na pedagogia de projetos e gosto muito de desenvolver projetos na minha sala, é significativo, cada etapa, cada atividade, os alunos vão associando e construindo o conhecimento [...] nosso maior desafio é vencer o comodismo, o tradicionalismo e como viemos de uma formação mais aberta que quer ir além a gente se choca. (CLARA)

O domínio de competências se faz presente na fala da professora tanto na leitura que faz da realidade ao realçar o que pensa sobre a escola, quanto na forma como concebe o ensino e a construção do conhecimento pelos alunos. No primeiro caso, ela se posiciona e traz um conhecimento reflexivo e crítico dos pressupostos históricos e culturais que margeiam a escola; no segundo, demonstra conhecimento de abordagens didático pedagógicas que respondem ao ensino. Este último é, conforme Marcelo Garcia (1999, p. 112), um conhecimento situacional, ligado a ação e que se desenvolve contextualmente, caracterizando “uma forma de competência profissional (expertise)”.

No depoimento que segue, há elementos que também justificam o domínio de competências pedagógicas por outra professora iniciante.

Na minha sala com alunos de 9 e 10 anos, numa escola de periferia vejo que a realidade dos meus alunos é muito difícil, eles têm muitos problemas familiares, passam necessidades, então o que eu procuro primeiro é conhecer, saber o que se passa com os alunos, porque senão meu ensino pode ser em vão. Eu procuro respeitar as individualidades e para conhecê-los bem eu uso muito o diálogo. Aprendi que isso é importante para envolver os alunos e para que aprendam, então tudo eu converso com eles, desde as questões pessoais da vida deles, o dia a dia, o conteúdo que vamos trabalhar. Eu sempre me pergunto: o que eles precisam? Quais suas necessidades? Como eu posso fazer para atender? Procuro saber o que eles já sabem, suas “experiências prévias” [fez sinal de aspas com as mãos] coisa que aprendi na universidade e no Pibid, em muitas aulas discutíamos a importância disso e está funcionando, eu acho que está sim. (PATRÍCIA)

Esse relato, demonstra que a sala de aula é um espaço de diversidades e que uma professora iniciante se preocupa com essa questão. Não é comum que isso ocorra, pois,

conforme mostrou a pesquisa de Leone (2011), muitos professores iniciantes não se sentem aptos para lidar com as demandas individuais dos alunos. Diferentemente, a professora Patrícia reconhece a importância de avaliar as necessidades individuais de seus alunos e procura agir a partir das experiências prévias que eles trazem. É favorável ao diálogo, ao questionamento da sua própria ação e não se preocupa apenas com o conteúdo que irá ensinar. Assim como para a professora Amanda, em depoimento anterior, o aluno é o balizador de sua ação.

Dessa forma, pode-se inferir que não são os anos de experiência que contam para que as professoras ensinem bem e desenvolvam competências pedagógicas, mas a maneira como se envolvem com a docência e a disposição para perceber as necessidades do cotidiano e agir sobre elas.

Considerando que as professoras Amanda, Clara e Patrícia são iniciantes, seus relatos surpreendem pelas situações e reações que apresentam. São incisivos na maioria das vezes e permeados por referenciais adequados à compreensão de uma prática que não é genérica, mas contextual e particular, pouco comum a professoras iniciantes.

A par disso, tem-se o relato de uma supervisora que confirma que as professoras iniciantes têm preocupações em atuar conforme a realidade:

[...] quando elas propõem algo é sempre aplicando a esse contexto em que estão hoje, não é trazendo algo que deu certo lá [no Pibid] e vai dar certo aqui também, conseguem contextualizar, adaptar à realidade das crianças, da escola. (ALESSANDRA)

Além dessas características, muito mais prováveis a professoras experientes do que a iniciantes, as docentes demonstram outras como, por exemplo, a confiança que vão imprimindo à prática, de tal maneira que conseguem perceber os resultados de seu próprio trabalho: “*vejo que as crianças do projeto estão evoluindo, tinha criança do 3º ano que ainda não sabia ler e agora já sabe, então eu acho que isso é resultado, tanto do projeto como do meu trabalho*” (AMANDA); “*sinto-me confortável com a minha turminha com a situação que vivencio hoje na escola*” (NARA); “*fui conhecendo as crianças, me adaptando àquela nova situação. [...] a gente vai ganhando experiência e percebendo o momento e a forma certa de agir, hoje me sinto bem mais segura e fico feliz quando percebo que as crianças estão crescendo*” (NATHÁLIA).

Esse resultado é perceptível também aos outros, como relata a diretora Eliana:

Eu vejo que as meninas se preocupam com a aprendizagem significativa dos alunos e sabem bem o que é isso. Percebo que há o cuidado de justificar o porquê de trabalhar certos conteúdos, elas pensam no conteúdo como algo importante para o aluno e procuram ensinar da melhor maneira, até hoje eu não tinha percebido isso em professoras novatas. (ELIANA)

Neste depoimento fica evidente o domínio do conteúdo e dos fundamentos teóricos das escolhas feitas, o que caracteriza uma prática docente competente.

Mais uma característica notada é que não engessam suas práticas em atividades que não levam a bons resultados tomando a flexibilidade como pressuposto de suas ações: *“eu procuro resolver os problemas dos meus alunos, quando eu não acerto, procuro fazer de outro jeito, sei que não posso ficar parada” (FABIANA); “se eles estão aprendendo, isso significa que estou num bom caminho, que as minhas escolhas estão sendo boas, mas se percebo que estão tendo dificuldade, aí eu tenho que rever e procurar saber o que está acontecendo” (CLARA); “preocupo com a forma como vou ensinar, tento fazer coisas diferentes, [...] invento algumas. Acho que isso de diversificar a forma de ensinar ajuda o aluno a compreender melhor, se não entendeu de um jeito, talvez com outra explicação, entenda melhor” (CIDA).*

Os relatos evidenciam a forma como as professoras estão assumindo a docência e demonstram que há um saber prático sendo construído sem a utilização de prescrições de um manual pela particularidade de suas ações, o qual vai sendo testado até atingir o ponto desejado, passível de produzir bons resultados. E, não se pode negar, que há fundamentos teóricos implícitos que servem de base para a formulação dessas práticas.

Dessa relação entre teoria e ação ou saber e fazer, é que se adquire o que Malglaive (1997, p. 57) denomina como inteligência “prevenida”, ou seja, uma inteligência construída a partir de um saber na ação, mobilizado, em simultâneo, com os saberes teóricos, que juntos ajudam a compreender a própria experiência. Advém de uma experiência pessoal, que se constrói eficaz, se articulada a um fundamento teórico coerente à ação. Por uma metáfora, o autor ilustra: não se aprende a podar roseiras apenas comprando um livro que ensine a técnica, “para se saber podar roseiras, tem de se podar roseiras”. (p. 56). No mesmo sentido, pode-se afirmar que não se ensina crianças apenas a partir dos preceitos teóricos encontrados nos livros, para saber ensinar crianças, tem-se que ensinar crianças. É o que as professoras iniciantes estão fazendo,

pois nota-se que mostram essa inteligência “prevenida” aliando saber e fazer, como se pode perceber no relato da professora Clara:

[...] a estratégia mais importante e que eu tenho utilizado sempre é ir olhando para os objetivos, os meus, dos meus alunos, do ensino. Isso não me deixa perder o foco. [...] E assim eu vou fazendo de acordo com esses objetivos eu vou revendo meu planejamento, mudando as minhas estratégias, porque, quando eu fazia estágio via as professoras sem rumo, fazendo, como posso dizer...qualquer coisa. E, eu pensava que quando eu fosse professora eu não queria fazer assim de qualquer jeito porque não é assim que tem que ser, qualquer trabalho que vamos fazer tem que ter objetivos, um fundamento e a gente tem que procurar alcançar um bom resultado. (FABIANA)

O relato denota um saber teórico implícito, necessário ao ensino quando se refere aos objetivos, planejamento, estratégias e, também, a forma como esses saberes vão sendo colocados em prática. Essa é a estrutura de ensino que foi assumida pela professora que, conforme relata, não queria fazer “qualquer coisa”. Vislumbra-se uma opção consciente e que tem desdobramentos importantes na sua prática por apresentar destrezas complexas para o ensino (objetivo, planejamento, estratégias), competência pedagógica (saber-fazer), altas expectativas (alcançar bons resultados), características próprias de uma professora experiente que já desenvolveu certas competências pedagógicas.

Na mesma direção, a professora Tamara vai indicando o sentido dado à prática que parece aprofundar sua relação com a docência:

Participar desse universo deles [dos alunos] é muito importante e eu participo de tudo, tudo que vamos fazer faço junto, vamos para o parque eu balanço com eles, [...] então é sempre um alegria e sinto que eles têm muita confiança em mim e eu vou conhecendo cada um. Então a gente vai criando estratégias, essa é a minha estratégia para ser uma boa professora, eu quero ser uma boa professora para dar conta do que meus alunos precisam, se estão se desenvolvendo é o que importa. E outras estratégias também como as meninas falaram, a leitura, o estudo, buscar os fundamentos, precisamos disso na nossa profissão e é isso que vai fazer com que nossa prática melhore a cada dia, só vamos inovar se estudarmos, se buscarmos o novo sempre, é a única forma. (TAMARA)

Mesmo que fale de características que outros relatos já mostraram como, o aluno no centro do trabalho da professora, a utilização de estratégias que suas atendam necessidades e a preocupação com a aprendizagem, transparece na fala da professora a

vontade de apropriar-se de uma prática mais bem fundamentada, ao expressar necessidades e expectativas sobre seu trabalho.

Outra professora também demonstra essa dimensão da prática profissional:

No meu caso, educação infantil, eu tenho que estudar, buscar conhecimentos sim e eu vejo isso como algo importante e necessário ao meu trabalho. E é estudando e buscando que eu tenho conseguido resolver as situações problemas que aparecem na minha prática, umas com mais segurança, outras com menos, mas experimentando. E eu estudo mesmo, no momento estou estudando sobre o desenvolvimento de crianças de dois anos – Piaget, Vygotsky, pois sei que esses autores vão me ajudar. [...] me ajudam a compreender muitas coisas, a linguagem, como é o desenvolvimento da linguagem e como faz a criança desenvolver em outras áreas também, tem sido muito bom porque eu estou aprendendo, vendo a teoria na prática. (NATHÁLIA).

A professora Nathália, que trabalha na educação infantil com crianças de dois anos, assume a busca de conhecimentos como mecanismo que subsidia a resolução das situações problemas da prática. No delineamento de sua ação pedagógica, procura uma compreensão maior da realidade por meio de conteúdos que podem dar suporte ao processo de ensinar e aprender.

Percebe-se que Nathália e Tamara, ao mesmo tempo em que revelam peculiaridades da prática profissional, se autoformam, pois em seus relatos há evidências de uma ação reflexiva e contextualizada, construída a partir de suas próprias percepções sobre a prática.

Não são apenas nesses relatos que se observa a presença da autoformação das iniciantes. Em muitos outros expostos anteriormente, as professoras apontaram elementos que confirmam esse processo como, por exemplo, a problematização da prática, a adoção de um estilo próprio de trabalho que vai sendo gestado na ação e que está sempre em evolução, a responsabilização pessoal e social sobre a aprendizagem de seus alunos e sobre seu próprio desenvolvimento profissional, entre outras.

Essa interpretação do fazer das professoras iniciantes encontra referências em Marcelo Garcia (1999) e, assim como o autor, considera-se a autoformação como um processo de responsabilidade e controle dos próprios professores, responsáveis últimos pela ativação e desenvolvimento de seus processos formativos. É um processo individual e, mesmo que dependa de outros sujeitos ou recursos, é fomentado pela aspiração pessoal de cada professor que, para alcançá-la, mobiliza estruturas complexas,

como se viu. Mas chama-se a atenção para o fato de que são professoras iniciantes num período da carreira em que é comum voltar-se para si, tentar criar uma imagem de sucesso, preocupar-se com o que os outros pensam delas. Porém o que se nota é que suas preocupações são outras, estão em outro estágio, de “pujança” ou de “avanço” profissional, preocupadas com o ensino e com seus alunos, característica comum aos professores que se encontram na fase seguinte, da estabilização (HUBERMAN, 1992), em que os docentes já demonstram uma conexão maior com a profissão.

Para evidenciar um pouco mais as práticas distintivas das professoras no período da inserção profissional, recorre-se aos depoimentos das diretoras e supervisoras das escolas que, unanimemente, ressaltam características que as fazem sobressair na fase inicial da docência.

Os relatos da diretora e supervisoras mostram como as iniciantes aprendem e ensinam ao mesmo tempo e como seus saberes são influentes na escola:

Eu estava na sala de aula até ano passado, só agora na direção, mas eu e a Tamara tínhamos uma boa relação, a gente compartilhava atividades, trocava ideias. Eu percebia o quanto ela tinha segurança, o quanto ela estava por dentro do conteúdo da educação infantil, aprendi muito com ela, então acho que elas conseguem influenciar sim, pois têm sempre boas ideias. (ELIANA)

Elas [Cida e Naiara] mais influenciam do que se deixam influenciar, já influenciaram muito, ocorreram mudanças na escola, como eu falei, [...] as meninas [iniciantes] começaram a usar o data show, então as outras quiseram usar também e foram as iniciantes que as ajudaram, porque elas não sabiam nem ligar o aparelho. (ANDRÉIA)

Elas estão participando sim, estão opinando, estão, às vezes, até modificando a estrutura e organização do trabalho pedagógico. (ALESSANDRA)

Revelam segurança, domínio da profissão:

Acho que o que melhor caracteriza isso é que são equilibradas, [Mariana, Nara e Tamara] eu acho que são muito. Fico pensando em como eu fui uma iniciante insegura e quando vejo essas meninas agindo assim desde o início da carreira, vejo que tem um diferencial e que foi a formação que proporcionou isso a elas. (ELIANA)

Eu gosto muito do jeito dela [Patrícia] trabalhar, acho que é calma, gosta das crianças, a gente passa na sala dela e está tudo muito tranquilo [...] A forma como ela faz as coisas, planeja tudo, é organizada, cada dia a sala está de um jeito, em roda, em duplas, em grupos, tem música, tem história, tem jogos, é isso! (RAQUEL)

Estão felizes na docência:

Tem mais uma coisa, são felizes, estão felizes na docência. [...] Nunca as vi reclamar de alguma situação, de que estão cansadas, desanimadas, estão sempre de alto astral. São disponíveis para a escola, quando a gente propõe algo, se envolvem mesmo. Reafirmo esse diferencial das pibidianas, porque outras iniciantes não são assim envolvidas nesse nível. (NELE)

Eu percebo que essas professoras vieram para a docência com muita vontade de trabalhar, são alegres, têm uma vontade grande de estar na sala de aula, de ter contato com a criança, mas principalmente com vontade de ver um bom resultado do seu trabalho. Sabem o que querem e tem conhecimento, isso para mim é tudo. [...] (FERNANDA)

O que dizer mais das professoras iniciantes, a não ser que há uma profissionalidade sendo construída e em muitos aspectos já desenvolvida?

Todos os relatos já apresentados revelam um pouco dessa profissionalidade, pois ora indicam conhecimentos profissionais, ora habilidades, ora competências pedagógicas, atitudes e valores que as professoras iniciantes estão construindo.

Mesmo afetadas pela precariedade dos contratos de trabalho, pelas condições adversas em que ocorreu a inserção profissional, pelo clima institucional e pela cultura da escola, souberam, na maioria das vezes, manejar suas ações, frente às exigências que a docência lhes atribui. A capacidade de perceber os condicionantes da prática e atuar sobre ela, a competência político-pedagógica aliada ao compromisso com a aprendizagem dos alunos, a atitude crítica e reflexiva, o grau de autonomia já conquistado, os saberes da docência demonstrados em diversas situações, são marcas de uma profissionalidade desenvolvida.

A forma de desenvolvimento da profissionalidade docente tem estreita relação com a formação inicial e continuada, que vão se mostrando cada vez mais necessárias nesse processo. Uma formação sólida, permeada pelos conhecimentos profissionais e pela aproximação com o campo de trabalho, como ocorreu com este grupo de professoras iniciantes egressas do Pibid, e a continuidade desse processo quando entram na docência, pode ser um caminho para esses novos modos de profissionalidade, uma vez que fornecem as bases para o exercício profissional. Falta às iniciantes esse apoio contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mas eu acho que é isso que faz a gente crescer, não adianta...
a sala de aula é um jardim, mas nem tudo são flores, há os espinhos não é?
Bem-vindas à realidade!*

— TAMARA

Esta pesquisa mostrou os contornos da inserção profissional de professoras iniciantes que durante a formação inicial participaram do Pibid. Foram ouvidas as experiências de doze professoras que relataram como, até aquele momento (2015), haviam vivenciado o início da carreira e como foram se aproximando da docência. Foram ouvidos ainda os depoimentos de sete gestoras das escolas em que as iniciantes estavam atuando, as quais atestaram como ocorreu o momento de ingresso dessas professoras na carreira.

A inserção profissional dos professores é, quase sempre, um período de incertezas, instabilidade e até mesmo insegurança e medo, pelo fato de representar o início da atividade profissional e, paralelamente, a passagem para a vida adulta. Dir-se-ia que é um acontecimento complexo, que carrega um multidimensionalidade de fatores que ordenam, acomodam, desacomodam, impactam e alteram a vida dos professores.

Mas para os formados e diplomados que desejam ingressar na docência, é um período inevitável, mesmo que essa condição não lhes garanta um vínculo estável, como ocorreu com a maioria das professoras iniciantes que participaram desta pesquisa.

A inserção profissional na docência é reconhecida como uma etapa diferenciada da carreira, e tem sido crescente a necessidade de atenção aos novos professores, tendo em vista que essa fase é marcada por dificuldades e desafios que não sendo superados, podem desestimular os professores e até provocar o abandono da profissão. (MARCELO GARCIA, 1999).

Na realidade brasileira, o início da carreira dos professores é caracterizado por descompassos e contradições. As pesquisas que subsidiaram este estudo como as de Guarnieri (1995), Freitas (2002), Lima (2006), Mariano (2006, 2012), Souza (2009),

Mirisola (2012); Leone (2011), Papi (2011), Corrêa (2012) e Giordan (2014), entre outras, mostraram que os iniciantes são designados às escolas onde há vulnerabilidade social acentuada; assumem as turmas mais difíceis; sentem-se sozinhos, abandonados, à mercê da própria sorte; são invadidos por sentimentos de medo, insegurança, incertezas; lutam para serem aceitos entre seus pares; recebem pouco ou nenhum apoio da equipe gestora.

Esses descompassos e contradições estão relacionados à própria condição em que se encontram – iniciantes na carreira – e são várias as razões que explicam essa situação, por exemplo, a pouca familiaridade com o contexto escolar, decorrente da forma como foram conduzidas as atividades práticas do curso de formação; o pouco conhecimento de algumas funções e tarefas relacionadas ao ensino e a falta de orientações adequadas para desenvolvê-las; o sentimento de insegurança para pedir ajuda, temendo serem vistos como incompetentes.

Além disso, os iniciantes enfrentam dificuldades para colocar em prática os saberes adquiridos na formação inicial, como: manejar a classe, escolher as melhores estratégias para o ensino, desenvolver os conteúdos de ensino, cumprir as questões burocráticas da docência, lidar com os pais e tantas outras. Junto a isso, ainda precisam se adaptar às normas e regulamentos da instituição, ao mesmo tempo em que devem conhecer os valores e hábitos estabelecidos por aqueles que ali atuam há mais tempo.

As pesquisas anteriormente citadas sobre o início da carreira do professor indicam que o processo de inserção profissional é bastante complexo, difícil aos professores e permeado por incoerências, pois quando deviam receber apoio, estão sozinhos. Acredita-se que toda essa problemática se deve, em grande parte, ao que André (2012a) apontou, a falta de políticas voltadas aos professores iniciantes, seja no âmbito institucional, seja na esfera pública.

Quando existem, são iniciativas pontuais, embora tenham assegurado aos novos docentes uma entrada mais tranquila na profissão, como mostrou o estudo de Gatti, Barreto e André (2011). No entanto, mesmo que tenham um valor real nos contextos em que estão sendo desenvolvidos, essas iniciativas atendem uma parcela pequena de professores, fato que comprova a problemática desse campo: a grande maioria dos iniciantes ainda está exposta às agruras do início da carreira. Dir-se-ia, metaforicamente, que eles estão *tentando voar*, mas suas asas, ainda curtas, não permitem, e, na tentativa de realizar o voo, há um grande esforço, que pode ser bem sucedido ou vir

acompanhado de desgaste físico e emocional, provocando-lhes um choque imobilizador de vontades e capacidades, que pode resultar em perda do sentido da docência.

Assim, esse foi o cenário que esta pesquisa encontrou ao adentrar o campo da formação de professores. Com o objetivo de analisar o processo de inserção profissional de egressos do Pibid e tendo como via metodológica a abordagem qualitativa, foi-se em busca de conhecer, dialogar, aproximar ideias, aprofundar conhecimentos acerca do início da carreira dos professores. As iniciantes, ex-pibidianas foram as protagonistas principais, mas obteve-se a colaboração de diretoras e supervisoras da escola.

Partiu-se do pressuposto de que as professoras iniciantes, durante a formação inicial se imbuem de princípios teóricos e práticos que fundamentam a docência, os quais, se bem compreendidos podem potencializar a ação docente e diminuir as dificuldades do início da carreira.

Com uma formação que as aproximou do espaço de atuação profissional, guiadas pelos princípios e estratégias do Pibid, pela reflexão e pelo estudo crítico da realidade, as professoras, agora formadas, enfrentaram o desafio de se inserir na profissão.

Levadas à vida profissional, o caminho estava aberto a elas e, para onze, das doze professoras participantes, as condições da inserção profissional foram permeadas por sentimentos de insegurança, medo e tensão, dificuldades e desafios de diferentes naturezas. Uma das professoras teve o privilégio de encontrar apoio humano e profissional, o que elevou sua inserção a uma ordem diferenciada, prazerosa e muito tranquila.

Mesmo sendo situações distintas, as análises foram mostrando que o contexto escolar, marcado pelas condições em que se dá a atuação profissional e pelo clima de trabalho, são elementos chave no processo de inserção das professoras.

Para as iniciantes, que sofreram as agruras da inserção profissional, observou-se que esse processo, que deveria ter uma atenção especial nas escolas, ocorreu como se a entrada na carreira fosse uma situação óbvia e automática. Mesmo conhecendo a escola, pelas muitas horas de imersão nas atividades e em diferentes condições como alunas, estagiárias, pibidianas, ao iniciar a docência, os contextos de atuação são relativamente desconhecidos, fato que demanda atenção e esforço por parte das escolas, no acolhimento e integração das professoras, de modo que possam construir relações pessoais e profissionais que possibilitem dar sentido à docência.

Não foi bem isso que as iniciantes vivenciaram na inserção profissional, e as expectativas que idealizaram para o início da carreira não se concretizaram. Invisíveis a alguns, indiferentes a outros, foram raros os apoios pedagógicos, especialmente por parte das supervisoras. Além disso, as iniciantes se ressentiram da falta de companheirismo das colegas e da inexistência de trabalho coletivo.

Tais aspectos se manifestaram nos depoimentos das docentes a ponto de uma professora declarar: *“Eu procuro enfrentar os desafios de cabeça erguida e não esperar muito dos outros [risos]. [...] Se é algo que eu tenho que fazer, que resolver, eu vou lá e faço, tenho que dar conta.”* [CLARA]

Uma declaração como essa mostra como o processo de inserção das professoras, nesse contexto, está desprotegido. Quando a professora diz que tem que “dar conta”, essa é, substancialmente, uma denúncia de que não há apoio institucional aos iniciantes e que fica a critério de cada um, individualmente, nadar ou afogar-se.

Não é intenção desta pesquisa, responsabilizar gestores e supervisores das escolas visitadas, pelos problemas no campo da inserção profissional. Não se pretende desmerecer o trabalho que essas profissionais, juntamente com os professores, vêm desempenhando na educação de crianças e jovens, trabalho que é socialmente reconhecido no município. Com esses resultados, pretende-se chamar a atenção para uma discussão mais ampla e necessária acerca da inserção profissional dos professores, de modo que provoquem a criação de medidas, em todos os âmbitos educacionais, em favor dos novos docentes.

É de Nóvoa (2011, p. 16) o argumento mais plausível a essa situação “é preciso promover novos modos de organização da profissão”, que continua “marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações burocráticas [...]”. Destaca o autor que o campo profissional dos professores precisa se abrir, flexibilizar ações coletivas e grupos de compartilhamento, implementar uma cultura colaborativa, aspectos que têm maior conexão com a autonomia que é requerida hoje pelas escolas e seus professores.

Além disso, maior abertura do campo profissional aos professores iniciantes promoverá um clima de trabalho favorável, agregador de pessoas e de ações mais aderentes ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos professores. Para a maioria das professoras, o clima institucional não facilitou a chegada à escola,

pois lhes faltaram maior consideração e atenção e elas mesmas tiveram que buscar equilíbrio interno para enfrentar a situação.

Para uma das professoras, a inserção profissional foi bem mais amena e, novamente, o contexto de trabalho e o clima institucional foram os elementos chave. A professora Tamara encontrou solidariedade e companheirismo de pessoas dispostas a ajudar. A começar pela supervisora que fez toda a diferença no acolhimento e apoio a ela, seguido da diretora que, com muitas atividades de âmbito administrativo, ainda concedeu-lhe atenção em momentos cruciais. O profissionalismo demonstrado ao flexibilizar ações, ao se comprometerem com a professora e seus alunos, ao estimularem o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre pares (iniciante e experientes), foi mobilizador do contexto escolar em benefício de uma professora em início de carreira. Não faltaram momentos de acompanhamento, discussão sobre a prática, conselhos pessoais e profissionais que foram resultando em segurança e confiança da professora na sua capacidade de lidar com as crianças e de ensiná-las.

Como o que ocorreu na escola de Tamara, se a inserção profissional dos professores for encarada numa perspectiva construtiva da profissão, que toma o desenvolvimento profissional como processo evolutivo, ganham os professores iniciantes, os alunos e a instituição. Contudo, não pode ser um processo aleatório, pois demanda tomada de decisões e criação de normas de convivência que incluam os novatos.

Os dados da pesquisa indicaram que, embora a maioria das iniciantes tenha enfrentado dificuldades, conseguiram sobreviver na profissão. Encontraram, algumas sozinhas e outras ajudadas por colegas também iniciantes, formas de realização pessoal e profissional que foram mostrando configurações possíveis da docência nesse início de carreira, que satisfizessem tanto a si mesmas como aos seus alunos.

Com uma base de conhecimentos teóricos e capacidade de mobilizá-los em sua prática ou, ainda, com capacidade de refletir sobre a prática e confrontá-la com os conhecimentos teóricos, as iniciantes foram percebendo que conseguiam dar boas aulas e que seus alunos estavam envolvidos em aprendizagens significativas. Favoráveis ao diálogo, à problematização e ao questionamento, tinham os alunos como balizadores de suas práticas.

Seus relatos mostraram que não se aceitavam algumas das práticas naturalizadas na rotina escolar e reagiam a isso, criando situações mais críticas e criativas de ensino e aprendizagem e implementando propostas desafiadoras tanto a elas como aos alunos, atitudes que as levaram à condição de professoras experientes – ou competentes, mesmo sendo ainda iniciantes.

Esta afirmativa fundamenta-se nos estudos de Huberman (1992), Cavaco (1995), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) que sintetizam características de professores em diferentes fases da carreira. Mesmo que as professoras iniciantes, pelo pouco tempo no exercício profissional, estejam na fase de entrada na carreira, a competência didático-pedagógica que demonstraram tem grande aproximação com as características de professores com experiência e competência comprovadas e que já se encontram na fase de estabilização. Chegar a essa constatação não foi difícil pela escuta atenta às iniciantes e a percepção do comprometimento com a profissão, do domínio progressivo das estruturas de trabalho e o enfrentamento exitoso de situações complexas e inesperadas, que foram mostrando consolidação de suas práticas e aperfeiçoamento de um repertório de conhecimentos base da docência, que permitiram às iniciantes adquirir confiança em seus saberes e autonomia profissional crescente.

A que isso se deve? Como conseguiram chegar a esse patamar, se esse é um período marcado por dificuldades, preocupações, medo e insegurança, como os dados desta e de outras pesquisas mostraram? O que justifica, de forma tão precoce na carreira, tirarem o foco de si mesmas, o que é comum aos iniciantes, e centraram-se nos objetivos didáticos do ensino e nos alunos?

As respostas a esses questionamentos, nesta pesquisa, se sustentam no processo formativo do qual fizeram parte essas professoras.

O curso de formação inicial, Pedagogia, teve uma grande contribuição pela linha de trabalho que desenvolve e que foi nitidamente expressa pelas iniciantes, portanto, não se trata de uma opinião, ou uma avaliação do curso, mas uma afirmação fundamentada nas evidências que as professoras trouxeram. Complementar ao curso, participaram do Pibid, programa que, objetivamente, insere os licenciandos no contexto escolar e que segundo as iniciantes, foi fundamental a elas.

Ao analisar tanto a formação advinda do curso de Pedagogia, como a formação pelo Pibid, foi possível perceber a complementaridade entre ambas e as contribuições

promovidas à prática das professoras iniciantes. Alguns destaques das contribuições de cada um desses âmbitos de formação são necessários, embora, em muitos momentos, eles se cruzem.

Em relação à formação inicial, desenvolvida a partir do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia em questão, as iniciantes demonstraram, unanimemente, que os conteúdos aprendidos, estão sendo, em sua maioria, úteis em sua prática, em estreita relação com as necessidades dos alunos. Observou-se que essa foi uma possibilidade às iniciantes, devido a configuração que a teoria e a prática, assim como a pesquisa foram ganhando durante o processo formativo, explicitado pelo movimento ação/reflexão/ação, tanto nas atividades do curso como no Pibid. Algumas professoras ressaltaram, inclusive, que foi durante as atividades do Pibid que essa relação ficou mais clara. Notou-se que conseguem integrar essas duas dimensões, relacionando conhecimentos de diversas naturezas: do conteúdo, do currículo, pedagógicos, além dos conhecimentos acerca dos alunos, da aprendizagem e do contexto educativo. Seus depoimentos deixaram claro que a relação entre a teoria e a prática é vivenciada no cotidiano das salas de aula, favorecedora do desenvolvimento de uma análise crítica da realidade em que se encontram. Foi perceptível também a presença das dimensões reflexiva e investigativa que, sem dúvida, fizeram eco na prática das iniciantes. Essas dimensões foram evidenciadas na forma como as professoras lidam com os alunos, no manejo da sala de aula e na maneira indagativa, crítica e autônoma como conduzem o ensino.

Observou-se que a presença dessas dimensões formativas foram articuladoras desse processo e mostraram o que Roldão (2007, p. 43) defende para a formação dos professores, “uma efetiva interação [entre] a teorização das práticas formativas e a meta-análise reflexiva do professor.”

O curso tem fragilidades e a ausência de alguns conteúdos ou a falta de aprofundamento de outros, bem como atividades práticas mais eficazes, são postos em questão pelas professoras.

Quanto às contribuições do Pibid como programa de iniciação à docência, destaca-se que foi um ganho irrevogável à formação das professoras iniciantes.

Com uma matriz epistemológica que toma como pressuposto o diálogo, a reflexão, o trabalho coletivo, a indissociabilidade dos conhecimentos teóricos e práticos,

a problematização da prática, a análise de situações complexas da sala de aula, o Pibid mobilizou professores universitários, professores das escolas básicas, licenciandos e as instituições das quais fazem parte esses sujeitos, para implementar uma formação que privilegia a escola como espaço de aprendizagem da docência.

Ao aproximar a universidade e a escola básica e reunir professores coordenadores, supervisores e alunos bolsistas, estratégia pibidiana mobilizadora de todo o processo de formação, o programa possibilitou às licenciandas, hoje professoras iniciantes, vivenciar a docência compartilhada com os professores das escolas e, ao mesmo tempo, colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas. Experimentar essa dinâmica da sala de aula, nesse subprojeto do Pibid, não tinha um fim em si mesmo, pois representava o começo de uma reflexão sistemática sobre a docência, pautada em situações reais e fundamentada nos conteúdos da formação dos professores.

As muitas idas e vindas à escola e à universidade, os momentos de observação, as discussões nos grupos de estudos, relatadas com veemência pelas professoras, deixou muito claro que esse processo formativo lhes proporcionou muitos ganhos: segurança no desenvolvimento da prática docente, autonomia, construção de um corpo de conhecimentos teóricos e práticos consistentes, capacidade de buscar soluções para os problemas da prática, criação e desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e atraentes aos alunos. Nota-se que a iniciação à docência ao possibilitar-lhes essa aproximação à profissão docente, de certa forma, forneceu-lhes pistas para enfrentar a realidade já na condição de professoras, cujos esforços têm se concentrado em uma prática pensada, refletida e comprometida com as necessidades dos alunos e alunas.

Considera-se, assim como Garcia e Silveira (2015), que o Pibid tem sido um “divisor de águas” enquanto política pública de formação de professores, pois rompe com o modelo que apenas instrumentaliza os futuros professores para a ação, ao implementar uma lógica teórico-prática que os ajude a responder com conhecimento e criatividade os problemas e necessidades da prática pedagógica que desenvolvem.

Pondera-se que a formação inicial e a iniciação à docência construídas em interação com o universo do trabalho como ocorreu com essas professoras, mesmo que esse universo tenha se apresentado com seus valores e os contornos culturais existentes, trouxe novas perspectivas de atuação tanto à universidade como às escolas, pela entrada de novos personagens, novas ideias e concepções, que integrados, puderam nortear

percursos profissionais com configurações que ajudam a atender a diversidade e a complexidade da educação escolar.

A par disso, tem-se a preocupação com o fim do Pibid, questão que tem sido amplamente discutida nas universidades e nas instâncias de apoio ao programa. Mesmo não sendo objeto desta pesquisa, ficou claro o quanto contribuiu na formação e prática docente desse grupo de professoras e também na formação de outros professores, como têm mostrado as pesquisas e os estudos avaliativos do programa. Espera-se, nesse caso, uma decisão política geradora de bons resultados como foi até agora para a formação dos professores.

A formação pelo Pibid é desejada pelos sujeitos, uma vez que a entrada no programa é voluntária e, segundo Ambrosetti et. al. (2015, p. 390) o fato de acontecer “no cenário real do processo de ensino e aprendizagem, compõe e renova os saberes da experiência de cada um dos envolvidos, elevando a qualidade do trabalho nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que reverbera no trabalho realizado na graduação”.

Dessa perspectiva, infere-se que a formação inicial pode influenciar a forma como os professores lidam com a docência, na medida em que os envolve na análise do processo de ensino e aprendizagem e os ajuda a focalizar no aprendizado do aluno. Essa é, provavelmente, uma das respostas ao questionamento acerca da forma precoce com que as iniciantes tiraram o foco de si mesmas no processo de inserção profissional e concentraram-se nos objetivos didáticos do ensino e na aprendizagem de seus alunos e alunas.

Analisa-se o Pibid como uma experiência de sucesso na formação de professores, tanto em benefício da formação, mas, fundamentalmente, da inserção e da prática docente nas escolas. Destaca-se, ao concluir esta pesquisa, que a clareza dos objetivos, a proposta metodológica do programa e as relações estabelecidas com as ações do curso de Pedagogia nas escolas básicas, nesse contexto, atuaram não só em favor da inserção profissional das professoras iniciantes, mas, também, no desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, uma vez que houve uma conjugação de ações, que ofereceram múltiplas oportunidades de relacionar a prática escolar aos saberes *compósitos e plurais* que dão fundamento a ela. A imersão na realidade da escola pelo Pibid permitiu às iniciantes, estruturar-se cognitivamente diante das incertezas e da complexidade das situações de aprendizagem que vivenciam nas salas de aula, em busca de soluções para problemas da prática.

O referencial teórico que trata da formação de professores e do início da carreira, utilizado nesta pesquisa foi se confirmando: a formação se dá em três processos: *autoformação, heteroformação e interformação* (MARCELO GARCIA, 1999); a formação de professores deve *passar para dentro da profissão, organizar-se sob novos modos* tornando possível a colaboração, a colegialidade e a troca entre pares, *reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores* na formação de seus colegas (NÓVOA, 2011); criação de *espaços híbridos* nos programas de formação (ZEICHNER, 2010). Quanto ao início da docência, confirma-se: a chegada na docência sem nenhuma ação especial de acompanhamento (CUNHA, 2010); os professores iniciantes enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar (MARCELO GARCIA, 2010); a lógica interna da instituição não permite ao iniciante ser reconhecido por sua competência profissional (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014); sofrem o *choque de realidade* (VEEMAN, 1984 *apud* MARCELO GARCIA, 2010); a entrada na carreira é uma fase considerada como um palco de *sobrevivência e descoberta* (HUBERMAN, 1992); faltam, no Brasil, políticas públicas de apoio aos iniciantes (ANDRÉ, 2012); quanto ao Pibid vem sendo “considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. (GATTI et al, 2014, p. 111).

Esses e outros estudos já forneceram importantes contribuições à formação de professores e se legitimaram enquanto saberes desse campo, mas faltam esforços políticos que os integrem à formação e sistematizem ações que atinjam um grau de desenvolvimento, na prática, que esse campo ainda não tem.

É preciso romper e superar as obviedades da inserção profissional dos professores, entendendo que a docência se constrói melhor em parcerias, quando as experiências práticas são tomadas como ponto de partida para uma reflexão fundamentada na teoria e alimentada novamente pela experiência, num círculo virtuoso de crescimento e desenvolvimento dos professores. À escola cabe esse importante papel, respaldada pelas instâncias superiores da educação.

Não se pode silenciar quanto a isso e a universidade tem um papel fundamental a desempenhar, considerando que é um *locus* de formação ideal para mobilizar ações de inserção dos professores, mas precisa legitimar sua prática discursiva de acompanhamento e apoio aos egressos.

Esse estudo não se esgota aqui. No emaranhado de possibilidades que se poderia apontar à inserção profissional dos professores, os achados sintetizam os modos de pensar nesse momento, que certamente serão ressignificados à medida que o conhecimento sobre o tema for se ampliando. A única certeza desse momento é que a inserção dos professores na profissão é um objeto a construir, tanto do ponto de vista da investigação, como das políticas e práticas que acolhem os professores em início de carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, C. O. **Diagnóstico do Clima Organizacional**. Tese (Doutorado). 2011. 345 f. Concepción. Universidade de Playa Ancha de Ciências de La Educación. Concepción, 2011.

ALMEIDA, P. C. A de; AMBROSETTI, N. B. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, P. A. de; TARTUCE, G. L. B. P. e NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicol. Ensino & Form.** Brasília, vol.5, n.2, pp. 103-121, 2014.

ALMEIDA, P. C. A de; AMBROSETTI, N. B. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ALVARADO, PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVES, M. G. Inserção na vida activa de licenciados: a construção de identidades sociais profissionais. **Sociologia – problemas e práticas**, nº 26, 1998, pp. 131-147.

AMBROSETTI, N. B. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. de A. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio, 1983.

_____. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: editora DP&A, 2000.

_____. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Caderno de Pesquisa, nº.113, julho, 2001. p.51-64

_____. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/omped, 2002.

_____. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, p. 77-96. 2004.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação.** Porto Alegre, v.33, n.3, 174-181, set./dez., 2010.

_____. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** v.42, n.145 p.112-129, jan./abr. 2012a.

_____. **Etnografia da prática escolar.** 18 ed. Campinas: Papyrus, 2012b.

_____. et al. O Papel do Outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. In: LOPES, A.; CAVALCANTE. M. A.; OLIVEIRA, D.; HIPÓLITO.A. (Org.). **Trabalho Docente e Formação: políticas, práticas e investigação - pontes para mudança.** 1.ed. Porto: EDIÇÃO CIE, 2013, v. IV, p. 5271-5282.

ANDRÉ, M. E. D. de A.; HOBOLD, M. de S. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v.18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.revistadafaebeba.uneb.br>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (Orgs.) **Formação e Profissão Docente.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

ÁVALOS, B. El trabajo docente. In: ÁVALOS, B. (Ed.). **¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile.** Santiago: Editorial Universitária, 2013, p. 125-153.

BARROSO, J. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In: COLVARA, L. D. (Coord.). **Caderno de Formação: formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, 2013, p. 181- 199.

BAUMANN. Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BOCZKOSKI, C.C., PAPI, S. de O. G. Contribuições da Pesquisa Brasileira no III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción a la docência. In: Congresso Nacional de Educação, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUC/PR, 2013, p. 8655-8679.

BORGES. M.C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 jun.2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP , 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13.06.2014.

_____. Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção I, p. 39.

_____. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção I, p. 5. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010a. Seção 1, p. 4.

_____. CAPES. Portaria n. 72, de 9 de Abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União** – Seção I, n. 68, 12 de abril de 2010. 2010b.

_____. CAPES. **Edital conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade**. Brasília, 2010c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.>Acesso em: 03 mai. 2013.

_____. CAPES. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010** - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2010d. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 3 mai. 2013.

_____. CAPES. Diretoria de Educação Básica DEB/PIBID. **Relatório de Gestão 2009 – 2011**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

_____. CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013a. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. DEB. Relatório de gestão 2013. Brasília, 2013b. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2014.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. **Conferência da Inafop**, Universidade de Aveiro- Lisboa, realizada no dia 24 de novembro de 2000.

CAVACO. M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA. A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-189.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale Of Two Teachers - Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, July–Sept , 2012, p. 108-122.

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

CORRÊA P. M.; PORTELLA V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: ma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 223-236, 2012. Disponível em:< <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 6 set. 2014.

COSTA, J. S. da; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007.

COSTA, C. S.; VOLTARELLI, M. A.; CUNHA, R. C. da. Pesquisas sobre professores iniciantes: o estado do conhecimento no programa de pós-graduação em Educação UFSCar 2000-2010. In: Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3., 2012, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile: UA, 2012. 1 CD-ROM.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-165.

_____. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3, 2012, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile: UA, 2012. p. 1-10. CD-ROM.

DALBEN, A. I. L. de F. O perfil profissional do pedagogo: um resgate na história de construção deste profissional da educação. IV Simpósio Trabalho e Educação – ago – 2007. Belo Horizonte. **Anais...** 2007.

DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDEN, J. (Eds.) **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve**. The National Academy of Education, Committee on Teacher Education. San Francisco, 2005.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.230-247, dez. 2014.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

FELÍCIO, H. M. dos. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, mai/ago. 2014.

FONTANA, R. C. Trabalho e Subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 1013-119, abr. 2000.

FORMOZINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73-92.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. N. de C. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. 2011. 261f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GABARDO, C. V. L.; HOBOLD, M. de S. O bem e o mal estar dos professores iniciantes: um estudo com professores do ensino fundamental. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora UTFPR, 2014. 1 CD.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, L. V.; SILVEIRA, H. E. Pibid: reconstrução de racionalidades e formação docente. In: BORGES, M. C.; MARTINS, S. E. C.; ZEULLI, E. **Políticas e Contribuições das Práticas do Pibid para a Formação de Professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 31-44.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, n.29, 2009.

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

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

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago, 1996.

_____. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V. 1, nº1, maio, 2009. p.90-102.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Políticas e Práticas de Formação de Professores: perspectivas no Brasil. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.) **Políticas de formação inicial e continuada de professores** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipec/geral/evento/>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

GATTI, B. A., et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIORDAN, M. C. **Professores Iniciais dos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e dilemas**. 2014, 152f. Dissertação (mestrado). Universidade da Região de Joinville, 2014.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J., (Orgs.) **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais da reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J., (Orgs.) **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 5-12.

GOMES, C., FELÍCIO, H. M. dos S. Contribuições do Pibid/Unifal-MG na formação de professores: reflexões, compreensões e desafios. In: BORGES, M. C., MARTINS, S. E. C., ZEULLI, E. (Orgs.). **Políticas e Contribuições das Práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 91-112.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**. Brasília, v.2, 2006, p.351-375.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.-fev.-mar.-abr, 2002.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2011.

LESSARD. C. A Universidade e a Formação de Profissional dos Docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr.2006. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18. Abr. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANO, M. V. R.; PUIGGRÓS, N. R. **Didática e Formação de Professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: Editora PUC Goiás, p. 37-58, 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LELIS, I., MESQUITA, S., IÓRIO, A. O trabalho docente em escolas privadas de rede: desprofissionalização ou adaptação às regras do jogo institucional? In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2015. Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. 2015. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/>>. Acesso em: 30 out. 2015.

LIMA, E. F. et. al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 15, jan.-jun., 2007.

_____. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: _____. (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, C. S. Formação e Profissionalização da Docência. **Pesquisar** - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014. p. 3-30. <Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/3407/4137>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

LÜDKE, M. A Complexa Relação entre o Professor e a Pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LÜDKE, M.; BOING L. A. Do Trabalho à Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.428-451, maio/ago. 2012.

MALGLAIVE, G. Formação e Saberes Profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 53-63.

MANFIOLETI, R. M.; et. al. O Programa de Acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014. Cd-rom.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. (Coord.). **El Profesorado Princiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Espanha, v. 13, n. 1, pp. 1-25, 2009a. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores. Vol. 3, n. 03, ago-dez., 2010.

_____. C. Políticas de inserción em la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**. Março, 2011.

MARIANO, A. L. S. **A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

_____. A aprendizagem da docência no início da carreira. Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus**, Volume 02 nº 01 Jan./Jun. 2012, p. 79 – 94.

MARQUES, A. P., ALVES, M. G. (Orgs.), Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas. Edições Húmus, 2010, **Configurações** [Online], 7, 2010, < Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/253>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFScar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. São Carlos: UFScar, 2010.

MIRISOLA, C. D. **Inserção Profissional Docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP**. 2012, 220 f. Dissertação (mestrado). PUC-SP, 2012.

MIZUKAMI, M. das G. N., REALI, A. M de M. R. (orgs.). Práticas Profissionais, Formação Inicial e Diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. das G. N., REALI, A. M de M. R. (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e prática**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010, p. 119-137.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. Ed.: 2004, vol. 29, nº 2. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. Dissertação (mestrado) PUC-SP, 2014.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

_____. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos. In: MORGADO, J. C. & REIS, I. (Orgs.), **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias**. Braga: CIEed, Universidade do Minho, pp. 41-57, 2007.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NASCIMENTO, M. das G. de A.; REIS, R. F. dos. Dificuldades e desafios no processo de inserção profissional: percepções de professores iniciantes da rede municipal do RJ. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, 2014. **Anais...** Curitiba, UFTPR, 2014.

NONO, M. A., MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional Docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

_____. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes e o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre, Mediação, 2011.

NOVAES, L. C. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010.

NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. O regresso dos professores. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007.

_____. **Nada substitui o bom professor.** São Paulo: Sinpro-SP, 2008. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009a.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación.** Madrid: 2009b.

_____. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. **Conferência.** Águas de Lindóia, 17 de agosto de 2011.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI. B. A., et al. (Orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación.** EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n.º 46/9, p. 1-13, 10 de septiembre de 2008. <Disponível em www.comperve.ufrn.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf>. Acesso em: 20.mai.2015.

OCDE. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. R. F.; SANTOS, A. R. de J. Formação e Atuação do Professor na Sociedade Contemporânea: implicações e possibilidades. **Revista HISTEDBR- On-line,** Campinas, n.44, p. 47-56, dez 2011. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3131>. Acesso em: 13 abr.2014.

OLIVEIRA. P. R. de. Residência Docente do Colégio Pedro II: um programa formador e transformador. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais...** Vol. 01 Núm. 01/2014, p. 7411-7420.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino- americano. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. **Caderno de Comunicações da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, Parte I. 1999.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos do problema do contexto brasileiro. In: **Rev. Bras. Educ.** Vol. 14, nº 40, 2009, p. 143-155.

SIGNORELLI, G. **Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para superação das práticas tradicionais de avaliação**. 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba. 2003.

SILVEIRA, M. de F. L. da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. de F. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006, p. 39-52.

SHEIBE, L. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2010.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHWARTZMAN, S.; COX, C. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Trad. Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, pp. 1-22.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica.** 2013. 211f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente.** Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7. ed. Petrópolis, RJ: 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia-FACIP,** 2006. Disponível em: < <http://www.facip.ufu.br/content/projeto-pedagogico-pedagogia.pdf>> Acesso em: 12 mar.2014.

_____. **Projeto Institucional Pibid-UFU.** Uberlândia, 2013. Disponível em:< <http://www.pibid.prograd.ufu.br/?q=ProjetoInstitucional> >. Acesso em: 20 abr.2015.

VAILLANT, D. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latinoamérica.** Revista Educación, n. 340, 2006.

_____. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. **Profesorado – Revista de curriculum y formación Del profesorado.** vol. 13, Nº 1, 2009, p. 27-41.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, 2006, p. 241-260.

ZEICHNER.K.M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROFESSORAS INICIANTES

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência”, realizada pela Professora Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientada pela professora Dra. Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. O objetivo da pesquisa é “analisar como os professores iniciantes, egressos do Pibid, enfrentam a fase inicial da carreira.”

As respostas dadas por você aos instrumentos de coleta de dados, neste caso um questionário de identificação e grupo de discussão, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a responder ao questionário e discutir a temática a partir de algumas questões propostas ao grupo. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados caso estes lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. A discussão será gravada, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo. A sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Caso seja de seu interesse e, mencionado a pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG nº _____ acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Ituiutaba, ____ de _____ de 2015.

Participante

Gláucia Signorelli de Q. Gonçalves
Pesquisadora responsável

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP
 PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
 EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
DIRETORAS E SUPERVISORAS

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência”, realizada pela Professora Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientada pela professora Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. O objetivo da pesquisa é “analisar como os professores iniciantes, egressos do Pibid, enfrentam a fase inicial da carreira.”

As respostas dadas por você aos instrumentos de coleta de dados, neste caso uma entrevista semiestruturada, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a responder ao questionário e discutir a temática a partir de algumas questões propostas ao grupo. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados caso estes lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. A entrevista será gravada, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo. A sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Caso seja de seu interesse e, mencionado a pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG n° _____ acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Ituiutaba, ____ de _____ de 2015.

 Participante

 Gláucia Signorelli de Q. Gonçalves
 Pesquisadora responsável

APÊNDICE II**QUESTÕES PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO – PROFESSORES INICIANTE – EX-PIBIDIANOS**

Aquecimento	1. O Pibid preparou você para a docência?
Desenvolvimento	2. Como foi o início da docência para você? 3. Que elementos foram dificultadores e ou facilitadores da sua inserção na docência? 4. Quais os principais desafios nesse início de carreira? 5. Que estratégias utiliza para enfrentar os desafios encontrados no exercício profissional?
Finalização	6. Você pretende continuar na docência?

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRETORAS E SUPERVISORAS

Roteiro entrevista semiestruturada
1. Dados de identificação da instituição: a. Nível/níveis de ensino que atende. b. Turnos de funcionamento. c. Número de alunos da escola.
2. Quantos iniciantes egressos do Pibid atuam na escola?
3. Quais as percepções sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras iniciantes que fizeram parte do Pibid?
4. Percebe diferença no trabalho de uma professora iniciante que foi do Pibid e uma que não participou do Pibid?
5. Como é o acolhimento pela escola aos professores iniciantes?
6. Há alguma ação na escola que facilita a inserção profissional dos professores iniciantes?
7. Qual o grau de participação das iniciantes nas tomadas de decisão na escola?
8. Você acha que essas professoras trazem boas influências para a escola?
9. Você acha que essas iniciantes tiveram uma boa formação?

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:	
2. Escolarização na educação Básica () escola pública () escola privada () outra	3. Curso de licenciatura em: _____
4. Ano de ingresso no Ensino Superior: _____ 5. Ano de conclusão do curso superior: _____	
6. Instituição formadora: () Pública () Privada	7. Período de participação no PIBID: ____/____/____ a ____/____/____
8. Mês/Ano de ingresso na docência: ____/____	9. Tipo de vínculo empregatício: () Efetivo () CLT () Contrato temporário () Outro: _____
10. Rede: () pública municipal () pública estadual () pública federal () privada () outro: _____	
11. Nível de atuação quando ingressou: () Educação Infantil – _____ anos () Ensino Fundamental - _____ ano	12. Nível de atuação atual: () Educação Infantil – _____ anos () Ensino Fundamental - _____ ano
11.1 Modalidade: () ensino regular () ensino especial () outra _____	12.1 Modalidade: () ensino regular () ensino especial () outra _____
13. Carga horária semanal: () Até 10 h () De 11 h a 20 h () De 21 h a 30 h () De 31h a 40 h () Acima de 40 h	14. Teve experiência docente durante a formação () sim () não Se sim: Nível/Modalidade: _____ Tempo de experiência: _____